La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula

Liliana Sanjurjo

2002- Homo Sapiens Ediciones
Rosario
ISBN 950-808-338-7

ÍNDICE

1- Introducción.

2- El espacio, el tiempo y los agrupamientos en los que se investigan las prácticas.

3- Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas.

4- Investigaciones acerca de las prácticas.

5- Fundamentos teóricos de la investigación cualitativa.

- **5.1- Encuadre teórico metodológico.**
- **5.2- Instrumentos.**

6- La construcción del proceso de investigación.

- **6.1- Elaboración del proyecto.**
- **6.2- Trabajo de campo.**
- **6.3- Análisis de los datos.**
- **6.4- Elaboración del informe de investigación**.

7- Conclusiones.

8- Bibliografía.

Prólogo.

La presente publicación se basa en la tesis doctoral titulada *Los procesos metacognitivos en la formación docente,* presentada en la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, como trabajo final del Doctorado. La misma se sustentó en una investigación sobre las prácticas, llevada a cabo en la carrera de Ciencias de la Educación de dicha Facultad, durante el año 1999. Tanto la investigación como la elaboración de la tesis fueron dirigidas por el doctor Ovide Menin y co-dirigidas por el profesor Guillermo Colussi. Agradezco a ellos las pacientes lecturas, las indicaciones, el apoyo. Además, este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de los residentes que participaron como "casos".

Por otra parte, agradezco a las profesoras Leonor B. De Paz, Ana María Hernández y Zulma Alech Risso, con quienes comparto desde hace tiempo la preocupación por la práctica docente, los aportes en diversos aspectos del trabajo, como así también a todos mis compañeros de cátedra. Finalmente, me fue muy valiosa la participación de las doctoras Edith Litwin, Zulma Caballero y Vilma Prego como jurado en la defensa de la tesis, ya que con su amable diálogo y preguntas esclarecedoras me posibilitaron poner atención en aspectos centrales del trabajo realizado.

1- Introducción

La relevancia que se le ha otorgado históricamente al aprendizaje de la práctica profesional, actualizada por la necesidad de modificaciones en la formación de docentes, nos ha hecho considerar la importancia de difundir este trabajo. El mismo intenta ser un aporte a la resolución de problemáticas que permanentemente movilizan a quienes nos dedicamos a la formación de profesionales, en este caso de profesores.

¿Cómo se aprende la práctica profesional?, ¿qué dispositivos permiten que las teorías científicas impacten en ella?, ¿es posible que, ante las situaciones singulares y complejas que plantea la práctica, se ponga en acto un proceso de reflexión que permita "darse cuenta" de lo que se hace y por qué?, ¿es posible superar los conocimientos vulgares y acríticos que construimos previamente a la formación sistemática profesional?, ¿es posible aprender a reflexionar sobre nuestros supuestos y nuestras propias prácticas?, ¿qué estrategias favorecen ese proceso? Tanto la tesis como la investigación que le ha servido de base giran alrededor de esas preguntas.

Por otra parte, dado el escaso desarrollo que ha tenido en nuestro medio la elaboración de tesis basadas en investigaciones cualitativas, consideramos que la publicación del trabajo -tanto por la temática como por el proceso de investigación- puede servir de referencia para interesados en este tipo de investigaciones.

Como señalamos más arriba, la formación docente es uno de los temas de mayor preocupación en el ámbito de la educación -de ella se ocupan especialistas en el área- pero también es una temática ineludible en reuniones docentes y en la agenda de quienes se dedican a la política y a la gestión educativas. Además, se depositan en la formación docente las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo. Por otra parte, muchas investigaciones muestran la estrecha relación entre el pensamiento del profesor y las innovaciones educativas. En ellas se sostiene que no es posible concretar con éxito reformas educativas sin tener en cuenta cómo piensan y cómo actúan los docentes, quienes en definitiva serán los responsables de poner en acto las reformas. Por lo tanto, conocer y comprender cómo piensan los docentes -en este caso los docentes en formación- y la relación con lo que hacen, puede contribuir a mejorar la planificación y el desarrollo de las innovaciones.

Numerosos trabajos, pioneros en el tema, señalan la importancia de la implementación del currículo a cargo del docente, para concretar las reformas. “En el contexto curricular y desde esta perspectiva, el pensamiento del profesor aparece estrechamente vinculado a la construcción personal que los profesores hacen de los planes oficiales de cambio y a los modos concretos a través de los cuales interpretan, redefinen y filtran los contenidos y metas de las innovaciones”. [1]

En los estudios acerca de la relación entre innovación y pensamiento del profesor “viene a ponerse de manifiesto que el profesor realiza una determinada interpretación personal de las innovaciones y que la misma se apoya en gran medida en su propia concepción de la enseñanza y una cierta ética de la misma. Tal interpretación supone una redefinición práctica de la innovación y un proceso peculiar de arbitraje entre la idealidad propositiva y teórica de la misma y el contexto de su centro y aula donde debe desarrollarla”.[2]

Por otra parte, el desarrollo teórico de las Ciencias de la Educación -así como el avance teórico y tecnológico en todas las áreas de conocimiento- pone en cuestión cómo se forman los formadores que serán los encargados de la transmisión sistemática de dichos conocimientos. Además, el desarrollo de la investigación acerca de la práctica docente contribuye a centrar la atención en el docente y en la enseñanza, temas un tanto olvidados durante el período de psicologización de estas ciencias. Período durante el cual la preocupación estuvo depositada, casi exclusivamente, en el sujeto que aprende. Partimos del supuesto de que las investigaciones acerca de la enseñanza pueden enriquecer la comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula, sin olvidar que “esta justificación no puede ser otra que la optimación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, en última instancia”.[3] Dicho de otro modo, las demandas acerca de conocer y mejorar los procesos de formación docente provienen de diversos intereses sociales, políticos, científicos.

Este trabajo intenta abordar un aspecto clave en el proceso de formación; es decir, cómo se aprende a ser profesor, cómo se construye el conocimiento en un espacio determinado de la formación de grado: la residencia docente. Desde nuestra propia

[1] Escudero Muñoz, 1986, p. 192
[2] Ib.
[3] Fernández Pérez, 1986, p. 41, en Villar Angulo

formación y desarrollo en esa área, creemos que se trata de un momento especialmente rico en el proceso de la formación profesional, por cuanto enfrentarse por primera vez al desafío de enseñar un contenido escolar específico de forma tal que sea comprensible para los alumnos, y de facilitar los procesos de apropiación por parte de los mismos, ofrece una oportunidad singular para la interacción entre la reflexión y la acción. Algunos residentes poseen experiencia docente, pero en otras áreas y modalidades, por cuanto esta residencia conserva la característica de novedad y complejidad que Mayor[4] señala como favorecedora de los procesos metacognitivos.

Las siguientes características de la residencia de grado, entre otras, la hacen especialmente importante en cuanto a los procesos reflexivos que puede generar:

a. es una situación novedosa y compleja y, como tal, puede movilizar procesos cognitivos nuevos,
b. se trata de una experiencia supervisada por los docentes que acompañan las residencias y que tienen como función, entre otras, ayudar a confrontar pensamiento y acción,
c. los residentes registran sus observaciones y sus clases, deben justificar sus acciones, reflexionan sobre las prácticas.

Esas características hacen que se trate de un momento especialmente favorable para observar cómo se aprende el desempeño de la profesión docente, cómo articulan los docentes en formación el pensamiento y la acción, cómo se construye el conocimiento profesional durante esta experiencia, qué aprenden los alumnos de la carrera durante la residencia, qué obtura y qué favorece la construcción de dichos conocimientos, entendida ésta como la culminación de los procesos metacognitivos realizados.

Dado que los procesos metacognitivos y la construcción de conocimiento sólo pueden abordarse desde lo que explicitan los sujetos que los llevan a cabo, hemos puesto el acento en el testimonio que dan los residentes acerca de sus propios procesos.

Además de los intereses arriba explicitados, este trabajo se sustenta en las propias preocupaciones académicas personales. Desde nuestro lugar de profesores de residencia, siempre nos ha interesado saber más acerca del proceso a través del cual los residentes

[4] 1993

aprenden a ser profesores, aprenden a enseñar, para comprenderlo, facilitarlo y mejorar nuestras propias acciones al respecto.

Podría objetarse que el hecho de haber llevado a cabo la investigación en nuestro lugar de trabajo agregaría dificultades al proceso de objetivación de los fenómenos que observamos. En el apartado referido al encuadre metodológico explicitamos los recaudos que tomamos. Entre otros, triangulamos instrumentos e informantes, realizamos diversos controles con los residentes que participaron de la investigación con el director, con el co-director y con diversos especialistas en la temática.

A pesar de esa posible objeción, consideramos no sólo que era factible llevar a cabo esta investigación garantizando confiabilidad y validez, sino que nuestro interés en el tema y nuestra experiencia en las diversas problemáticas que plantea la residencia podían constituirse en fortalezas para la investigación.

Somos conscientes también de que podría objetarse que esta investigación abarcó un proceso muy extenso, lo que implicó la utilización de mucho material de campo y extendió el análisis en particular y el trabajo en general. Una opción hubiese sido detenernos en algunas de las fases que se desarrollan en el proceso de la enseñanza (preactiva, interactiva, post-activa). Algunos investigadores así lo hacen. Pero tratándose la metacognición de un proceso que supone subprocesos desarrollados en el tiempo, consideramos que observar su desarrollo en las tres fases enriquecería el análisis procesual. Coincidimos con Shavelson cuando afirma que "una vez que los pensamientos y las decisiones están caracterizadas dentro del contexto de la teoría de los esquemas, la distinción heurística entre la programación hecha por el profesor y la toma de decisión interactiva (enseñanza preactiva e interactiva de Jackson[5]) ha conducido a la separación de la mayoría de las investigaciones sobre procesos cognoscitivos de los profesores, que nos ha llevado por caminos erróneos. La planificación y las decisiones interactivas se encuentran íntimamente unidas y deberían estudiarse juntas".[6] Para organizar este trabajo tuvimos en cuenta no sólo el proceso realizado sino cómo facilitar su lectura y la comprensión de la lógica que lo atraviesa. En la introducción justificamos nuestro interés en el tema y explicitamos los

[5] 1968

[6] Shavelson, 1986, p. 165

objetivos que nos guiaron. En el segundo apartado o capítulo ubicamos la investigación en el contexto político-educativo y en el espacio institucional y curricular en el que se desarrolló. En el tercer apartado explicitamos el marco teórico desde el que nos ubicamos y luego una síntesis del desarrollo de las investigaciones sobre el tema. A continuación explicitamos los fundamentos metodológicos de la investigación cualitativa -enfoque en el cual nos basamos- y justificamos la elección de los instrumentos utilizados. En el capítulo seis describimos el proceso de investigación, tratando de mostrar la "trastienda" o la "cocina" del proceso realizado. Finalmente presentamos las conclusiones y detallamos la bibliografía consultada. Incluimos, en cada apartado, mapas conceptuales o esquemas que permiten visualizar la temática central de cada uno de ellos.

Guiaron nuestro trabajo los siguientes objetivos generales:

- Reunir información acerca de los procesos metacognitivos que afectan las prácticas que realizan los residentes de pre-grado de la carrera de Ciencias de la Educación.
- Describir cómo acontece la interacción pensamiento-acción en el aula, durante las prácticas que dichos residentes realizan.
- Comprender cómo construyen su conocimiento profesional durante la residencia.

También los siguientes objetivos específicos:

- Establecer cuáles son las situaciones problemáticas que se les presentan a los residentes de la carrera de Ciencias de la Educación que conllevan procesos metacognitivos.
- Identificar las acciones y los esquemas decisionales con los que operan.
- Identificar qué teorías subyacen a la toma de decisiones y qué nuevos conocimientos construyen a partir de los procesos realizados.
- Establecer si pueden dar cuenta de dichos procesos y del conocimiento construido.

2- El espacio, el tiempo y los agrupamientos en los que se investigan las prácticas.

Con el objeto de ubicarnos situacional y curricularmente hacemos referencia en este apartado al contexto político-educativo general, en el cual desarrollamos la investigación, particularmente en lo que se refiere a la formación docente. Describimos además, sintéticamente, algunos de los aspectos de la universidad, de la facultad y de la carrera que consideramos significativos para la comprensión de la experiencia y nos detenemos en cuestiones referidas al plan de estudio y al espacio curricular, con relación a la temática de la investigación.

Si partimos del reconocimiento de que la práctica docente es evidentemente política por cuanto por un lado está atravesada por condicionantes sociales, políticos y económicos que la sobredeterminan, pero por otro persigue como objetivo primordial el cambio, no podemos dejar de hacer referencia a las condiciones en las cuales dicha práctica se desarrolla, cuando nos abocamos al estudio de algún aspecto de la misma.

El hecho de que hayamos recortado nuestro interés en el pensamiento de los alumnos que se están formando para ser docentes no nos exime de referirnos al contexto en el cual se desarrollan dichas prácticas, a las políticas que las orientan y a los condicionantes que las determinan.

Por ello explicitamos brevemente nuestra posición al respecto. Consideramos que los lineamientos de la política educativa oficial responden actualmente a los principios de la política neoliberal que se traduce, en síntesis, en:

- reformas que apuntan a modificaciones innecesarias y complicadas de la estructura del sistema educativo, sin que se garanticen la normativa ni el presupuesto adecuado,

- descentralización de los compromisos económicos, lo que implica responsabilizar a las instituciones y a los docentes de los efectos de variables que éstos no tienen a su alcance modificar,
- centralización de la toma de decisiones, de forma tal que la autonomía regional e institucional significa sólo responsabilidad en la administración de las crisis y de los bajos recursos y en los resultados que de ello se derivan,
- inversión focalizada en infraestructura y equipamiento, lo que agudiza las diferencias existentes entre las diversas instituciones y sólo sirve para justificar gastos,
- propuestas de formación docente que desconocen las experiencias institucionales y regionales al respecto y que se formulan e intentan desarrollarse, sin la evaluación y el análisis de lo que se hizo históricamente,
- inversión en planes y proyectos focalizados, en lugar de una mejora generalizada de las condiciones del trabajo docente,
- reducción del presupuesto educativo,
- utilización de parámetros economicistas en la evaluación de proyectos, planes, instituciones y docentes.

En este panorama se lleva a cabo en nuestro país la reforma educativa, lo que ha generado incertidumbre y malestar en la docencia y ha impactado fuertemente en el clima que se vive en las instituciones educativas. De este clima no han podido estar ajenas tanto la universidad como las instituciones en las cuales los residentes realizan sus prácticas.

La investigación se desarrolló en el área de Residencia Docente, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de Rosario.

En cuanto a la Universidad en general, a la Facultad en particular, y con relación al contexto de política educativa al que hicimos referencia, podemos señalar que ha recuperado su tradición democrática y académica a partir de la reinstalación de los gobiernos constitucionales, pero que dicha recuperación ha sido neutralizada, en parte, por los efectos de la crisis y de la política educativa descrita.

La Universidad Nacional de Rosario abarca doce facultades y cubre las necesidades de formación de docentes y profesionales de una vasta zona de nuestro país, pues en ella se gradúan jóvenes provenientes de diversas provincias y del extranjero.

La Facultad de Humanidades y Artes ofrece seis carreras con dos terminalidades (licenciatura y profesorado): Letras, Historia, Filosofía, Artes Visuales, Música y Ciencias de la Educación, y la licenciatura en Antropología. Ofrece además, un ciclo de formación docente, que cursan alumnos y graduados de otras facultades para obtener el título de profesor en la orientación de la carrera de origen. Cuenta, también, con una Escuela de Graduados a través de la cual se canalizan las carreras de post-grado. Todas las carreras de grado se inician con un primer año común con espacios curriculares relacionados con cada una de las orientaciones que se cursan en la Facultad. Ciencias de la Educación no tiene ese espacio en el primer año, pues fue creada con posterioridad.

La carrera de Ciencias de la Educación es la de más reciente creación. Comienza a funcionar a partir de 1985 con un plan de estudio novedoso respecto de los implementados en otras universidades del país, pues está organizado en áreas, fundamentado en el trabajo interdisciplinario, grupal y en la co-gestión. El mismo está siendo objeto de análisis y revisión, para su adecuación a los nuevos requerimientos académicos, sociales y reglamentarios.

De acuerdo al plan vigente, la carrera ofrece dos terminalidades con un tronco común: la licenciatura en Ciencias de la Educación que culmina con una Tesis en quinto año y el profesorado en Ciencias de la Educación que finaliza con la Residencia Docente en dicho año.

Si bien el diseño del plan prevé que la práctica atraviese paulatinamente todo el cursado, en el desarrollo del plan no se ha logrado efectivizarla como un trayecto. Los alumnos realizan durante la carrera diversos trabajos prácticos de observación y análisis, pero recién en quinto año asumen la planificación y desarrollo de un proyecto pedagógico personal.

El alumnado que cursa la carrera es muy heterogéneo en cuanto a edades y experiencias escolares previas. Las edades de los alumnos ingresantes varía entre dieciocho y más de cincuenta años. Está conformado por alumnos que ingresan inmediatamente de finalizado el secundario, alumnos que deciden cursar la carrera después de muchos años de

ejercicio en la docencia, en diversos niveles y modalidades, alumnos que ya poseen un título superior previo o que abandonaron otras carreras. Esta heterogeneidad hace que los intereses por los cuales se acercaron a la carrera sean muy variados.

El área de Residencia Docente -espacio curricular en donde se llevó a cabo este trabajo- comenzó a desarrollarse en 1989 con la apertura del quinto año de la carrera. Respondiendo a los lineamientos e incumbencias del plan, el proyecto de cátedra prevé que los alumnos lleven a cabo una residencia en educación formal y otra en educación no formal.

Hemos optado por analizar las prácticas en las experiencias realizadas en educación formal, porque nos propusimos analizar los procesos metacognitivos en el aula. Por otra parte, las residencias en educación no formal son sumamente variadas, lo que obtura la posibilidad de un análisis comparativo de los procesos realizados por diferentes residentes, los que además son asumidos grupalmente y, a veces, integrando equipos interdisciplinarios.

Consideramos que la residencia en educación formal, por tratarse de una experiencia en la que los alumnos deben asumir un proyecto personal frente a un curso, requiere de toma de decisiones que pueden desencadenar procesos metacognitivos más explícitos.

La residencia en educación formal se realiza en instituciones del nivel medio o superior de la ciudad. Dado que en el nivel medio hay pocas materias de Ciencias de la Educación, sólo en el Bachillerato de Orientación Docente, la mayoría de los residentes llevan a cabo la experiencia en los profesorados de EGB 1 y 2 y de Nivel Inicial dependiente de las ex-escuelas normales o en las carreras de profesorado de los institutos de nivel superior. Algunos la realizan en la universidad.

La residencia es anual y se plantea como inserción en todas las instancias que implica la práctica docente, tanto a nivel aula como institución. Los residentes permanecen en el aula y en la institución aproximadamente desde marzo hasta noviembre. Se plantea una inserción paulatina que implica:

- observación participante,
- desarrollo de una unidad didáctica,
- participación de las diversas actividades institucionales que se les demande.

Los residentes realizan grupalmente:

- el relevamiento y análisis de datos del contexto y de la institución.

Pueden presentar individual o grupalmente:

- el marco teórico que sustentará sus prácticas.

Realizan individualmente:

- el análisis del grupo de alumnos a cargo,
- el diario de clases observadas,
- el proyecto de unidad didáctica que desarrollarán,
- el registro de las clases desarrolladas,
- las reflexiones o conclusiones de la experiencia, confrontando las teorías en las que se sustentaron con la práctica desarrollada.

Las instituciones en las que se llevan a cabo las experiencias y los docentes que reciben a los residentes son seleccionados por la cátedra de residencia teniendo en cuenta, en primer lugar, la disposición de los profesores y directivos y, además, la experiencia que poseen. En general, se trata de instituciones y docentes que mantienen una fluida relación académica con la cátedra, que manifiestan explícitamente su decisión de recibir residentes y colaborar en la formación y que coinciden con el proyecto de cátedra.

Dado que, como ya dijimos, la mayoría de las experiencias se desarrolla en instituciones de formación docente y que, además, la investigación analiza un trayecto particular dentro de la formación de docentes en Ciencias de la Educación, nos detendremos en algunas consideraciones sobre el tema.

La formación docente en nuestro país estuvo históricamente ligada a las escuelas normales y a los institutos de nivel superior no universitario. La formación de maestros surgió en el siglo XIX, simultáneamente con la creación y masificación de la enseñanza común obligatoria. También se crearon simultáneamente el nivel inicial y la formación de docentes para dicho nivel. La docencia en el nivel medio era desempeñada por personas sin título docente. Recién a principios del siglo XX se creó el primer instituto de formación docente. Más tarde la universidad se ocupó, también, de ofrecer esta formación. Gremialmente y desde principios de siglo se reclamó la necesidad de exigir titulación docente. Este reclamo fue resistido por sectores que no consideraban necesaria la

formación pedagógica para desempeñarse como docente en los niveles medio y superior y defendían la formación exclusivamente en la orientación.

Este enfoque, sostenido principalmente por sectores universitarios que conciben la docencia como una práctica artesanal, atravesó durante mucho tiempo la formación de docentes de nivel medio y estuvo muy articulado con otros enfoques, como el normalista y tecnocrático.[7]

Esta breve referencia histórica nos permite ubicar una de las problemáticas centrales acerca de las cuales giraron discusiones históricas y propuestas políticas de formación docente en nuestro país, reeditadas con la implementación de la reforma. Cuestiones todavía sin resolver, acerca de la problemática de la formación docente, giran alrededor de preguntas tales como: ¿qué instituciones se hacen cargo de la formación docente?, ¿cómo se articularán las diversas instituciones que forman docentes?, ¿con qué estilo de gestión funcionarán las instituciones de formación docente no universitaria?, ¿qué reconocimiento tienen y tendrán éstas de parte de la universidad?

Estas son cuestiones que, lejos de estar resueltas por las reformas previstas, se ven complicadas por cuanto, por un lado se mantiene la formación docente tanto en las universidades como en las instituciones de nivel superior no universitario pero por otro se legaliza un corte entre estas últimas y el nivel cuaternario, puesto que los graduados de las mismas no pueden continuar post-grados.

Estas medidas han producido impactos negativos, tanto en el colectivo docente como en las instituciones que los forman. Entre otras:

- no sólo no hay incentivos económicos para que los mejores alumnos que finalizan el nivel secundario continúen carreras docentes, sino que tampoco hay incentivos académicos, por cuanto el cursado de tres o cuatro años de carrera de nivel superior no es reconocido por la universidad,
- la matrícula que ingresa a las carreras de profesorados ha variado cualitativamente, presentando cada vez más dificultades en los hábitos de estudio, lectura y comprensión,

[7] Pérez Gómez, 1995; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Sanjurjo, 2000

- el modelo de gestión institucional secundarizado de las instituciones de nivel superior no-universitario enfatiza características que atentan contra la autonomía institucional y de los actores implicados,
- el sistema considera que los docentes necesitan menos preparación que otros profesionales y que no están capacitados para continuar estudios de post-grados. Esto impacta fuertemente en la imagen de los docentes ante la sociedad y ante sí mismos.

A partir de la reforma la formación docente fue reglamentada por el Consejo Federal de Educación, a través de los Documentos A-3, A-9, A-11 y A-14. Dicha reforma tiene muy diversos grados y formas de desarrollo en cada provincia. La provincia de Santa Fe implementó un nuevo plan para los profesorados de nivel inicial y EGB 1 y 2 a partir de marzo de 1999, después de comenzado el año lectivo, sin el decreto de creación correspondiente y sin la evaluación necesaria para contar con validez nacional. Por tal motivo, dichos planes, en pleno proceso de desarrollo, ya están siendo objeto de revisión.

En cuanto a los planes de formación de docentes para EGB 3 y Polimodal, han sido objeto de varias propuestas, discusiones, marchas y contramarchas, decretos y contradecretos. En abril del 2001 se comenzó a implementar un cambio curricular para estas carreras. En la actualidad no está asegurada la continuidad del mismo por falta de presupuesto. Cabe aclarar que todo este proceso de reforma también se vio dificultado, en nuestra provincia, por reiterados cambios en los equipos ministeriales que los coordinaban.

Las instituciones de formación docente en las cuales muchos de los residentes llevan a cabo sus prácticas, se encontraban, en el momento en que realizamos el trabajo de campo, desarrollando el primer año de la reforma del plan. Reforma que se sentía impuesta pues, según manifestaron los profesores, faltó convocatoria y tiempo para la discusión, fue concretada a destiempo -se implementó después de iniciadas las clases- y generó incertidumbre porque no se elaboró la normativa que debe acompañar a los cambios y garantizar la transición.

Este panorama creó un clima muy especial en las instituciones, que les agregó dificultades a los residentes pero a la vez les presentó situaciones problemáticas que generaron nuevos aprendizajes acerca de la política educativa y la realidad institucional y áulica.

3-Las teorías que fundamentan las prácticas reflexivas.

Este trabajo descansa, básicamente, en la investigación que le sirve de soporte. Investigación que se encuadra en los desarrollos del pensamiento del profesor, en este caso, acotado a la formación de grado. Por lo tanto se sustenta en los aportes teóricos que consideran al profesor como intelectual crítico y reflexivo, asimismo a la práctica docente en tanto práctica social y profesional contextuada, y al conocimiento como producto de una construcción personal y social.

Teniendo en cuenta dichos aportes y el tema de esta investigación: *Los procesos metacognitivos en la formación docente. El caso de la residencia docente*, en este apartado explicitamos nuestras concepciones acerca de los procesos reflexivos, su relación con los procesos metacognitivos, de la formación práctica de los docentes y de la construcción de conocimiento profesional. Dado que el problema a investigar se focaliza en cómo toman decisiones los residentes de la carrera de Ciencias de la Educación cuando dan clase, referimos también conceptos tales como decisiones, esquemas decisionales, situación problemática, dilema, incidente crítico, rutina, teorías vulgares, teorías científicas, conocimiento artesanal, conocimiento profesional. Además, como hemos analizado la toma de decisiones y la construcción del conocimiento profesional durante todo el período de residencia, definimos conceptos tales como fase preactiva, interactiva y post-activa.

Como se verá, si bien centramos el trabajo en aportes tomados de la tradición hermenéutica y crítica, abordamos también autores provenientes de otras tradiciones con diversos matices, porque si bien persiguen intenciones distintas y parten de planteamientos

que a priori se diferencian, se puede encontrar en ellos una línea de continuidad en la preocupación común por la comprensión y mejora de la práctica docente. También somos conscientes de que los autores que trabajan algunos de los conceptos centrales en nuestra investigación exceden los referenciados aquí. Pero somos conscientes de que todo recorte por un lado implica una elección epistemológica y por otro conserva siempre un grado de arbitrariedad que es preciso y saludable reconocer.

3.1-Enfoques acerca de la práctica

Fundamentar teóricamente una tesis sobre la formación práctica de los docentes supone, en primer término, explicitar desde qué enfoque teórico e investigativo abordaremos la **práctica**. El trabajo de Carr y Kemmis nos resultó fundamental, pues en el mismo, tal como lo expresa Vicente Benedito en el prólogo, se proponen:

1) "Proporcionar una panorámica sobre algunos de los enfoques predominantes en materia de teoría e investigación educativa y su relación con la práctica.
2) Examinar críticamente dichos enfoques, señalando sus pro y contras y las principales lagunas o insuficiencias.
3) Delinear las diferentes imágenes de la profesión de enseñante que sugieran esos diferentes enfoques.
4) Y, principalmente, tratar de desarrollar una postura filosófica de la que puedan surgir postulados más adecuados sobre la teoría, la investigación y la práctica, y que justifique la enseñanza como una comunidad de profesionales críticos."[8]

Coincidimos con la crítica que los autores realizan a la **racionalidad técnica** y las limitaciones que le señalan al **planteamiento interpretativo**. También con el planteo de la posibilidad y necesidad de una teoría crítica que parta de una concepción distinta de la **relación entre lo teórico y lo práctico**.

Durante el siglo XIX y XX cobró fuerza la idea de que la educación mejoraría si la práctica docente se fundase en la indagación científica, entendida ésta desde los parámetros positivistas, como ciencia aplicada, como la teoría educativa que se ha de aplicar a la práctica. Se trata de una visión ingenieril de la teoría que supone la posibilidad de abordaje neutral y control absoluto de las prácticas y coloca al docente en el papel de técnico que aplica teorías.

[8] Carr y Kemmis, 1988, p. 12

Los conductistas, dentro de esta línea, describieron los supuestos procesos que se producían durante el aprendizaje y en los cuales debía basarse la enseñanza. Se enmarca también dentro de esta línea el planteamiento funcionalista de la sociología de la educación, que intenta demostrar que los factores regulares de las acciones humanas responden a leyes que tienden a asegurar el orden y la preservación de la sociedad. La educación, dentro de esta visión, debe cumplir la función de educar para el orden y la cohesión y ayudar a mantener el equilibrio de la sociedad.

Si bien la sociología funcionalista y la psicología conductista utilizan métodos y técnicas distintos, comparten la concepción de ciencia como racionalidad técnica, presuponen una relación mecánica y lineal entre la teoría y la práctica y se basan en los siguientes supuestos:

- el conocimiento válido sólo es aquél que parte de la experiencia,
- la ciencia es neutral porque garantiza conocimiento no contaminado por preferencias subjetivas,
- la ciencia no se ocupa de cómo surgen las hipótesis ni de cuáles son los motivos de quienes los formulan, sino sólo de cómo se convalidan,
- la ciencia sólo se ocupa de hechos y éstos son neutrales,
- la ciencia establece leyes a través de una conexión uniforme e invariante entre diferentes fenómenos empíricos,
- existe una relación unívoca entre causa y efecto,
- es posible y necesario distinguir y separar los valores de los hechos.

El concepto de paradigma de Kuhn, entendido éste como las “respuestas firmes” que la comunidad científica ha dado a problemas específicos en un momento histórico determinado, ha mostrado las limitaciones de la racionalidad positivista, al señalar que toda actividad científica, por desarrollarse dentro de una comunidad contextuada, responde a las creencias y valores imperantes. Las teorías son productos sociales y por lo tanto están siempre contaminadas.

En referencia a una problemática íntimamente relacionada con el tema que nos ocupa, podemos señalar que uno de los aspectos más cuestionables de esta concepción es su manera de explicar la relación teoría-práctica. El positivismo separa los fines y los valores de las cuestiones instrumentales o relativas a los medios. Esta separación no sólo no

permite explicar las complejas articulaciones entre la teoría y la práctica, sino que, además, es éticamente cuestionable sostener que se puede llevar a cabo una práctica profesional "científica" sin conocer ni preocuparse por los valores que sustentan la propuesta teórica ni por los efectos de la misma.

Desde la **racionalidad técnica**, la práctica es una aplicación de la teoría. Es precisamente uno de los puntos más criticables de este enfoque, ya que se caracteriza por la desconexión entre teoría y práctica y porque se le atribuye una superioridad a la teoría. Como señala Montero[9], este enfoque parte de los supuestos de que la teoría precede e informa a la práctica y se adquiere por recepción de información. Las funciones del teórico y del práctico son totalmente distintas; las del práctico son eminentemente técnicas e instrumentales.

El **planteamiento interpretativo** intenta superar las limitaciones del positivismo, cambiando las nociones de explicación, predicción y control por las de comprensión, interpretación, significado y acción. Se propone explicar lo social, no como una realidad objetiva independiente, sino a través del significado que le atribuyen los miembros de una sociedad. La objetividad de la realidad se obtiene cuando los actores sociales la objetivan. Desde esta concepción, la realidad escolar puede ser entendida a partir de los significados que le dan los sujetos. La sociología es la ciencia que intenta el entendimiento interpretativo de la acción social.

Interpretar significa, para esta concepción, entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. Además, hay que comprender esas acciones en un contexto y tratar de revelar la estructura de inteligibilidad que poseen. El cientista social interpreta las acciones, revela el significado de las formas particulares de la vida social y con ello contribuye a la comprensión del sentido de las acciones para los propios actores, quienes si se reconocen en esa interpretación podrán modificarlas.

Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes, en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción, que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos.

[9] 1998

Desde el positivismo se ha criticado el planteamiento interpretativo por su falta de objetividad. Desde las teorías críticas se le señala que descuida los problemas de conflicto y cambio social.

Si bien supera, en parte, la visión mecanicista de la relación teoría-práctica que sostiene el positivismo, porque busca la comprensión de la práctica, apunta a la modificación de la misma e implica a los sujetos que actúan, en él se desconocen los aspectos no racionales de las prácticas, los condicionantes socio-político de las mismas. Se soslaya que los grupos sociales tienen contradicciones e interpretaciones conflictivas de la realidad.

Desde la teoría crítica se señala que el enfoque interpretativo sostiene la idea de reconciliar a la gente con la realidad social, pues postula que los conflictos sociales son producto de las diferencias de interpretaciones y no de intereses antagónicos.

La **teoría crítica** articula la ciencia social a los problemas de valores e intereses de la humanidad. Intenta recuperar lo práctico de la esfera de lo meramente técnico, supone la posibilidad crítica, creativa y valorativa de la razón. Se intenta, como sostiene Habermas, construir una ciencia social crítica que se sitúe entre la filosofía y la ciencia. Esta manera de entender la ciencia social y la relación teoría-práctica, supone que:

- no hay objetividad ni verdad única,
- no es posible una unidad lógica y metodológica de las ciencias naturales y sociales, pues éstas se ocupan de objetos cualitativamente diferentes,
- las ciencias no son neutrales, están configuradas por el interés al que sirven (técnico, práctico o emancipatorio)
- deben utilizarse categorías interpretativas, superando los autoentendimientos distorsionados e identificando la ideología que las origina,
- deben identificarse los condicionamientos sociales que se oponen a los fines racionales,
- la teoría se construye en articulación con la práctica.

Si bien se le objeta a esta concepción el otorgar a la crítica un rol emancipador que no siempre tiene, constituye un intento de combinar la crítica con la voluntad política de actuar para resolver las contradicciones de la acción social. Por otra parte, supera las visiones parciales de los planteamientos positivista e interpretativo, que al dar prioridad a la

teoría (el primero) y al entendimiento práctico (el segundo), han obturado la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. La teoría social crítica integra la teoría y la práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política.

Desde la racionalidad crítica, tanto la práctica como la teoría son construcciones sociales que se llevan a cabo en contextos concretos. Su articulación es dialéctica: la teoría se origina en la práctica y apunta a la mejora de ésta. La articulación teoría-práctica no sólo persigue la comprensión y la interpretación, sino también la toma de conciencia de las condiciones reales y de los contextos que posibilitarán la acción para el cambio. La práctica reflexiva, según Elliot[10], es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica.

Entendemos la **enseñanza**, desde el paradigma crítico, como la práctica socialmente construida, contextuada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan.

Revalorizamos los aportes del planteamiento interpretativo en cuanto al lugar que le otorga a la comprensión de los hechos sociales a partir del significado que los actores implicados le atribuyen. Además, creemos que significa una manera superadora de entender e investigar las acciones y la relación teoría-práctica, con relación a la concepción positivista. El trabajo que nos propusimos no estuvo orientado a la explicación, predicción y control de los procesos que realizan los residentes sino a la comprensión de los mismos, pero partiendo del reconocimiento de que las prácticas sociales responden a intereses no siempre racionales y que están condicionadas por aspectos socio-políticos que los sobredeterminan.

Consideramos entonces necesario y posible acotar este estudio al proceso de construcción del conocimiento profesional de los docentes en formación; estudio que puede contribuir a la comprensión de ese proceso, sin que ello implique una posición ingenua que suponga que dicha comprensión sea condición suficiente para el cambio.

Entendemos que el paradigma interpretativo y el crítico no están necesariamente contrapuestos, sino que pueden sumar sus fortalezas y contribuir a la comprensión de los

[10] 1990

fenómenos sociales, superando la fragmentación que implica estudiarlos sin tener en cuenta los aspectos subjetivos o los relacionados con el contexto.

3.2-La articulación pensamiento y acción y los procesos reflexivos

Dentro de las líneas que investigan acerca del pensamiento del profesor, coincidimos con el enfoque ecológico, pues permite superar la tradición psicologista, que desde una posición ingenua analiza cómo piensan y cómo actúan los docentes sin tener en cuenta el contexto, las condiciones y los intereses antagónicos que se ponen en juego. Una perspectiva crítica supone reconocer las complejas articulaciones entre contexto, pensamiento, acción, intereses.

"Progresivamente ha ido tomándose conciencia de que en no poca medida el problema del cambio es un problema cultural. Y lo es tanto porque culturalmente quedan configuradas las metas y direccionalidad del cambio, como porque el mundo de la administración y de los expertos, el de la escuela y los profesores, son mundos con una cultura fragmentaria, no compartida, ni mucho menos consensuada".

"En tales coordenadas se ha dado un paso más en la atribución de un papel al profesor todavía más decisivo en las dinámicas de cambio. El profesor no aparece ni como mero ejecutor ni tampoco como un colaborador a conquistar, sino como un sujeto dotado de poder profesional para reconstruir y redefinir proyectos de cambio".[11]

El paradigma ecológico supone, además, la superación de la artificialidad de la investigación de laboratorio, cuestionable en cuanto a la validez de las generalizaciones a las que arriba y de la representatividad de lo que se observa. El enfoque ecológico propone la observación de los hechos en su medio "natural" y teniendo en cuenta todas las variables ambientales que intervienen.

"El término 'ecológico', aportación de la biología y acuñado por E. Haeckel en 1968, designa los estudios de las condiciones de existencia de los seres vivos y las interacciones de todo tipo que existen entre esos seres y su medio, propiciando una explicación a la dinámica de la vida en una concepción unitaria y sistemática del medio ambiente. De acuerdo con lo cual, la validez ecológica se centrará en la medida en que los hábitats o situaciones comparadas en un experimento son representativas de la población de

[11] Escudero Muñoz, 1986, p. 191

situaciones a las que el investigador desea generalizar. La finalidad de su análisis será, pues, el estudio de las relaciones de las distintas variables ambientales intervinientes junto con las características de los grupos o contextos que se atribuyen a los sujetos por formar parte de ellos. La característica esencial a estudiar reside en la presencia de distintas fuerzas condicionantes, contextuales mas propiamente, que exigen su consideración y definición. La perspectiva ecológica aporta la ineludible necesidad de no decapitar un fenómeno que, en su entidad más radical, ni ocurre y ni puede ser comprendido al margen de situaciones y contextos en los que 'naturalmente', se desarrolla. Se trata, diríamos, de ser consecuentes con la naturaleza del fenómeno, de conocer más de cerca sus circunstancias".[12]

Consideramos que poco aportaría a la comprensión del modo en que construyen el conocimiento profesional los alumnos en formación durante la residencia docente si creásemos una situación especial, distinta a las residencias habituales y si no tuviésemos en cuenta el contexto en el que se desarrollan. Precisamente la metacognición, objeto de nuestra investigación, es un proceso en el cual el sujeto articula permanentemente la evaluación del contexto y de su propia capacidad para tomar decisiones.

Enmarcar nuestro trabajo en el paradigma del pensamiento del profesor supone superar la racionalidad técnica y partir de los siguientes principios[13]:

- La práctica docente es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento del profesor juega un rol importante.
- Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas.
- La actuación de los profesores está dirigida por su pensamiento y, por lo tanto, por dichos supuestos y teorías.
- Subyace a toda práctica docente una lógica que es posible conocer.
- La acción está determinada por teorías que, a su vez, se modifican a partir de las acciones.
- Los profesores son profesionales racionales y prácticos. Su actuación es producto de una "racionalidad limitada", lo que hace factible que construyan sus acciones a partir de la reflexión y puedan dar cuenta de sus acciones y modificarlas.

[12] Caride y Trillo Alonso, 1983, p. 341
[13] Shavelson y Stern, 1983

- La reflexibilidad se opone a la reactividad.
- La práctica docente es dinámica y compleja y requiere de acciones deliberadas.
- En consecuencia, es posible y deseable conocer más acerca de ese proceso de reflexividad. Es posible "identificar los patrones de racionalidad que rigen la práctica del profesor".[14]

Entendemos por **pensamiento del profesor** al conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor cuando organiza y dirige su comportamiento, antes, durante y después de la enseñanza, relacionados con su desempeño profesional. Partimos del concepto de **proceso reflexivo** como aquel que posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestra propias acciones y de la diversidad de condicionantes que las determinan. La reflexión permite tomar en cuenta la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción. Es la capacidad de volver la atención sobre los propios actos.[15]

Schön[16] ha realizado valiosos aportes que contribuyen al esclarecimiento de la **formación práctica** de los profesionales reflexivos, sentando las bases de una manera distinta de entender la relación entre la teoría y la práctica. Su análisis crítico sobre la racionalidad técnica muestra la incapacidad de la misma para explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas, caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto.

Desde la racionalidad técnica se considera que los profesionales prácticos son rigurosos si resuelven los problemas aplicando conocimientos sistemáticos uniformes y medios técnicos idóneos. Sin embargo, Schön señala que las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. La práctica plantea zonas de incertidumbre "que escapan a los cánones de la racionalidad técnica".[17]

Esta manera de entender la práctica profesional implica, también, una forma distinta de concebir la **construcción del conocimiento profesional**. Si los problemas que nos

[14] Zabalza, 1991, p. 45
[15] Ferrater Mora, 1969
[16] 1992
[17] 1992, p. 20

plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre nuestra acciones y el conocimiento a partir de esa reflexión es de fundamental importancia.

Consideramos que los conceptos de Schön de **conocimiento en acción**, **reflexión en acción** y **reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción** permiten comprender el proceso de construcción del conocimiento profesional y superar la concepción clásica de metacognición, limitada a procesos de evaluación, planificación y toma de conciencia de los procesos cognitivos realizados.

Schön parte del concepto de **conocimiento tácito**, tomado de Hainer y Polanyi[18], entendido como el conocimiento no explícito utilizado cuando actuamos, que hace que nuestras acciones sean inteligentes, que subyace a las mismas porque a través de ellas damos cuenta de que sabemos *qué* hacer, sin necesidad de saber *cómo* lo hacemos. El conocimiento tácito está en la base de todas nuestras acciones. Schön construye, a partir de este concepto, el de conocimiento en acción, para referirse a "los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes, ya sean observables al exterior -ejecuciones físicas, como el acto de montar en bicicleta- o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente".[19]

Pero muchas veces, mediante la observación y la reflexión de nuestras acciones podemos realizar una descripción del conocimiento tácito implícito en ellas. Cuando las describimos las convertimos en conocimiento en la acción y el mismo es siempre una construcción. Las acciones y su descripción de las mismas están siempre en la base de todo proceso de construcción de conocimiento.

Por ello sostenemos la tesis de que la residencia, al requerir de los alumnos intervenciones deliberadas que luego deben describir, origina procesos de construcción de conocimiento profesional que pueden ser profundizados y enriquecidos a través de la reflexión, y que -coincidiendo con Schön- es posible, además, reflexionar sobre las acciones en el momento en que las llevamos a cabo y después de realizadas. Dice Schön

[18] 1967
[19] 1992, p. 35

que “podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una *acción presente (...)* nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando *en* la acción”.[20] “Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares”.[21] La distinción entre reflexión y conocimiento en acción es muy sutil pero facilita la comprensión de los procesos de articulación entre pensamiento y acción. En síntesis, se pueden distinguir “momentos” en ese proceso:

- muchas acciones requieren de nuestra parte respuestas rutinarias y espontáneas, que ponen en juego nuestro conocimiento tácito,
- cuando por diversos motivos (requerimientos externos, resultados no esperados, situaciones complejas) se producen sorpresas, ello nos conduce a una reflexión dentro de la acción presente,
- la reflexión en la acción posee una función crítica y pone en cuestión la estructura de conocimiento en la acción,
- la reflexión da lugar a una experimentación *in situ* que desencadena nuevas verificaciones y la comprensión provisional de las acciones realizadas.

“Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo”.[22] Pero además es posible modificar y enriquecer nuestras acciones a partir de la reflexión posterior sobre ellas y sobre las reflexiones en acción, porque la misma puede ayudar a modelar nuestra acción futura.

Sin desconocer que las prácticas profesionales se desarrollan en estructuras sociales e institucionales condicionantes, Schön, a partir de los conceptos señalados en este trabajo, permite superar la perspectiva sostenida por la racionalidad técnica sobre la práctica, ocupada exclusivamente de los problemas instrumentales. Sienta así las bases de una

[20] Schön, 1992, p. 37
[21] Schön, 1992, p. 39
[22] Schön, 1992, p. 40

epistemología alternativa de la práctica, que valoriza la reflexión como competencia profesional.

El enfoque sobre la práctica es deudor de los aportes de Dewey[23], ya que a partir de su principio de aprender mediante la acción, no sólo enfatiza la enseñanza como actividad práctica, sino la importancia de una formación docente que combine la capacidad de investigación con actitudes de apertura, creatividad y responsabilidad. Schwab[24] constituye otro hito en la crítica a la racionalidad técnica y en la defensa de la enseñanza como actividad práctica, donde el profesor debe poner permanentemente en juego, ante las situaciones complejas que le plantea su práctica, criterios racionales de comprensión, para concretar fines en situaciones específicas. Pero Schwab no llega a proponer la elaboración del conocimiento pedagógico a partir de la práctica.

Zeichner[25] enfoca la reflexión docente desde la perspectiva crítica, considerando al docente como "profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participen en el proceso educativo".[26]

Zeichner[27], con la intención de clarificar las diversas concepciones acerca de la reflexión sobre la práctica de los distintos programas de formación docente basados en la reflexión, identifica las siguientes variedades de práctica reflexiva en la formación del profesorado en EE.UU.:

- una versión académica que pone énfasis en la reflexión sobre el contenido,
- una versión denominada de eficiencia social que pone énfasis en la aplicación de estrategias de enseñanza,
- una versión evolucionista que pone énfasis en el desarrollo de los estudiantes,
- una versión social-reconstruccionista que destaca la reflexión sobre el contexto institucional, social y político de la escuela,

[23] 1967
[24] 1983
[25] 1987
[26] Pérez Gómez, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995, p. 422
[27] 1992

- una versión genérica de la reflexión acerca de los fines y contenidos de la propia reflexión.

Considera que la reflexión sobre esos aspectos no es excluyente y apunta a un programa de formación en el que la misma sea la meta en la formación del profesorado.

Otros autores han señalado, de diversas maneras, la importancia de la reflexión en la práctica docente. Sthenhouse, por ejemplo, enfatiza la necesidad de que el docente se convierta en un investigador en el aula. Desde este enfoque se destaca el carácter constructivista de la acción docente, ya que se considera al profesor como un profesional reflexivo, quien -al actuar y reflexionar en y sobre la acción- construye su propio conocimiento profesional, superando el saber rutinario propio de la racionalidad técnica.

Dice Pérez Gómez: "El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha".[28]

La gran cantidad de autores y posiciones que destacan la importancia de la reflexión en la formación práctica de los docentes, le permiten a Pérez Gómez[29] agruparlas en: enfoques reflexivos sobre la práctica, enfoques de crítica y reconstrucción social y enfoques de investigación acción y formación del profesorado para la comprensión.

La concepción de la reflexión de la práctica docente como medio para la acción emancipadora tiene fuertes raíces en Paulo Freire. Para Freire, reflexión es sinónimo de concientización, entendida ésta como el proceso a través del cual la conciencia pasa de un estado ingenuo a un estado crítico, reflexión como un elemento indisoluble de la acción. Es "un proceso humano que se instaura precisamente cuando la conciencia se vuelve reflexiva. Es un acercamiento crítico al mundo, en cuanto objeto de búsqueda, de crítica, para develarlo en su razón de ser. Es un desarrollo que no puede existir sin la praxis reflexiva.

[28] En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995, p. 419

La concientización es un acto lógico de pensamiento que implica un develamiento de la realidad".[30] La praxis es "el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo".[31]

Si bien es claro que para Paulo Freire la reflexión apunta a conocer, darse cuenta de las relaciones entre el hombre y el mundo, relaciones ocultas para la conciencia mágica, para la conciencia ingenua, ese darse cuenta implica también el tomar conciencia acerca de la propia subjetividad, acerca de las posibilidades de reflexionar críticamente sobre el mundo y actuar para transformarlo. La conciencia es la capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presentes.

La conciencia tiene la potencialidad de reflexión, es capaz de crítica, de objetivación. Al objetivar y distanciarse del mundo encuentra su subjetividad, pues objetividad y subjetividad se oponen, pero se implican dialécticamente.[32] Una de las características de la conciencia crítica es la predisposición a la revisión constante.

La teoría de Freire implica una posición antropológica acerca de la relación hombre–mundo, que deriva no sólo en una concepción epistemológica, sino que apunta fundamentalmente a una toma de posición política, a la acción emancipadora. La posición de Freire se continúa con los pedagogos socio-críticos que enfatizan la función emancipadora de la reflexión y la crítica unida a la acción. Estos pedagogos alertan acerca de las limitaciones de las corrientes reflexivas pues reducen sus análisis a las visiones que tienen los sujetos sobre la realidad y desconocen que los mismos están sobredeterminados por factores ideológicos. La reflexión no basta si no se identifican y neutralizan las condiciones alienantes. La acción emancipadora debe ser la finalidad de la reflexión y de la crítica.

Coincidiendo con aportes de esta corriente, reconocemos la importancia de la reflexión como condición necesaria pero no suficiente para la mejora de la práctica docente, y que ésta es una práctica social contextuada, por lo tanto factible de ser modificada. Dado que la reflexión supone una actitud exploratoria, de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, pero además el desarrollo y ejercicio de capacidades intelectuales que permitan

---

[29] Ib.
[30] Blanco, 1982, p. 166
[31] Ib., p. 167
[32] Ib.

pensar sobre lo que se piensa, argumentar, buscar explicaciones y relaciones, una práctica reflexiva necesita de docentes capaces de llevar a cabo permanentes procesos metacognitivos sobre su propia práctica.

3.3-Un modo específico de reflexión: los procesos metacognitivos

Si bien no podemos referirnos a la **metacognición** como sinónimo de reflexión, es posible establecer relaciones, pues la metacognición es un tipo específico de reflexión; aquella que centra la atención en los propios procesos de cognición. El concepto de metacognición es relativamente nuevo en el campo de la psicología del aprendizaje, aunque en las últimas décadas se ha incrementado notablemente el interés dedicado a esta "capacidad", "estrategia", "conocimiento" o "experiencia" y su tratamiento es escaso, todavía, en el campo de la enseñanza.

Los distintos autores que tratan el tema encuentran en este término un claro interés para la práctica docente, pero quizás sea éste el aspecto menos explorado todavía. Coincidimos con dichos autores respecto de las posibilidades del mismo, como estructurante de una práctica significativa.

Hemos centrado nuestra atención en el concepto de metacognición porque consideramos que, por un lado, como ya se mencionó, todavía no ha sido suficientemente trabajado en la enseñanza y, por otro, porque lo pensamos como posibilitador de nuevas articulaciones en la búsqueda de significatividad en los aprendizajes de la práctica docente. Es en este sentido que consideramos que se trata de un concepto estructurante que puede considerarse un instrumento clave para la comprensión de complejos procesos de aprendizaje y de enseñanza.

En un primer acercamiento a la conceptualización de la metacognición digamos que, en un sentido general, puede ser considerada como "el conocimiento acerca del conocimiento", "la conciencia y consideración por parte de la propia persona de sus estrategias y procesos cognitivos".[33] La didáctica apunta a que el sujeto que aprende encuentre significatividad y funcionalidad en sus aprendizajes. De allí la importancia que puede revestir el "tomar conciencia" acerca de los propios procesos realizados al aprender, como así también de los propios procesos realizados al enseñar.

[33] Flavell, 1983, p. 157

"Conceptúo la metacognición como el conocimiento sobre el conocimiento, como la capacidad de evaluar, planificar y regular el propio proceso de aprendizaje mediante la autovaloración de las propias competencias y la autodirección en la consecución de las mismas. En general, la mayoría de los autores coinciden en señalar que la metacognición supone disponer de ciertas habilidades cognitivas útiles para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento".[34]

Muchas teorías -desde los inicios de la reflexión filosófica- se han preocupado por abordar problemáticas referidas a cómo conoce el hombre. La gnoseología ha sido una de las áreas de la filosofía desarrollada en las teorías filosóficas más antiguas. Y podríamos encontrar relaciones entre el concepto de metacognición y las teorías del conocimiento. Como expresa Colussi, "la Gnoseología (o la epistemología) misma es una actividad metacognitiva. La Teoría del Conocimiento tiene su objeto en el conocer, se dirige a él para considerar de manera crítica sus modos y posibilidades. Es, pues, una reflexión sobre el conocimiento."[35]

Piaget mismo comienza su preocupación a partir de un planteo filosófico: ¿cómo conoce el hombre el mundo que lo rodea? Es desde ese planteo epistemológico que su preocupación se deriva a una problemática psicológica: ¿cómo aprende el hombre, este hombre concreto, el niño en su evolución? La pedagogía retoma este planteo, en un intento de llevar al aula los aportes de Piaget, preguntándose: ¿cómo enseñar de manera de no obstaculizar sino favorecer el aprendizaje?

No podemos desconocer las relaciones entre los planteos epistemológicos acerca del conocimiento, los planteos psicológicos acerca del aprendizaje y la preocupación pedagógica acerca de la enseñanza. Pero estas relaciones no impiden -sino más bien hacen necesaria- una distinción entre dichos planteos. Por ello conviene aclarar que, si bien no desconocemos que toda posición acerca del enseñar y del aprender presupone una teoría sobre el conocimiento, el mundo y la relación hombre-mundo, y tampoco desconocemos que en definitiva el concepto de metacognición tiene que ver con posiciones epistemológicas acerca del conocimiento, no es en este aspecto en el cual nos detendremos.

[34] Trillo, 1992, p. 43

[35] En Aebli y otros, 1995, p. 78

El concepto de metacognición se relaciona con problemáticas epistemológicas pero es en sí mismo un concepto psicológico. Ya que, como bien lo señala Flavell en el párrafo citado, no se trata de un conocimiento en general acerca del conocimiento. No se trata de una reflexión filosófica acerca del conocimiento, sino de la "conciencia y consideración por parte de la propia persona de sus estrategias y procesos cognitivos". Por ello muchos autores consideran la metacognición no sólo como una reflexión acerca del conocimiento, sino como una herramienta de amplia aplicación, como una estrategia para mejorar el propio aprendizaje, como la capacidad de conocer y mejorar las propias capacidades y limitaciones.[36] Es desde este enfoque que abordamos los posibles aportes del concepto de metacognición a la comprensión de la práctica docente.

En un sentido amplio podríamos también decir que el metaconocimiento hace referencia a "cualquier conocimiento o actividad cognitiva que tiene como objeto, o regula, cualquier aspecto de cualquier empresa cognitiva".[37] Estas destrezas metacognitivas resultan importantes para muchas actividades cognitivas: para la comunicación, para la lectura comprensiva, para el desarrollo de la memoria. Se han realizado muchas investigaciones en esos campos, pero es Flavell quien se ocupa de acotar más el concepto, para lo cual distingue entre conocimiento metacognitivo y experiencia metacognitiva.

Los conocimientos metacognitivos se refieren a los conocimientos adquiridos que tienen que ver con temas cognitivos. Son los conocimientos y creencias acumulados a través de la experiencia, acerca de la mente humana y de sus hechos. Pueden ser declarativos (saber qué), o procedurales (saber cómo). Por ejemplo, es un conocimiento metacognitivo declarativo el saber que uno posee determinada habilidad para algo, y un conocimiento procedural tendría que ver con la capacidad para resolver cómo usar dichas habilidades ante un problema concreto.

Según Flavell, los conocimientos metacognitivos pueden subdividirse en conocimientos acerca de las personas, acerca de la tarea y acerca de las estrategias. El conocimiento metacognitivo acerca de las personas incluye cualquier conocimiento o creencia sobre los seres humanos como procesadores cognitivos. Pueden referirse a los procesos cognitivos de una persona, a las diferencias cognitivas entre una persona y otra o a

[36] Nickerson y otros, 1990
[37] Flavell, 1993, p. 157

propiedades universales de los procesos cognitivos. El conocimiento metacognitivo acerca de la tarea se refiere a la naturaleza de la información que uno encuentra y a la que tiene que enfrentarse en cualquier tarea cognitiva, como así también a la naturaleza de las demandas de la tarea. El conocimiento acerca de las estrategias tiene que ver con lo que hemos aprendido acerca de qué medios o estrategias es posible utilizar para alcanzar determinadas metas cognitivas.

En general, el conocimiento metacognitivo se produce por la interacción entre dos o las tres categorías mencionadas y tiene como meta realizar progresos en las adquisiciones cognitivas y controlar el desarrollo de las estrategias cognitivas. El conocimiento metacognitivo tiene características comunes a otros tipos de conocimiento. Por ejemplo, al igual que éstos, se adquiere gradualmente, y puede desarrollarse espontáneamente o de forma deliberada y tener diversas deficiencias como cualquier tipo de conocimiento.

Las experiencias metacognitivas pueden ser concientes o inconscientes y se ponen de manifiesto en sensaciones acerca de las posibilidades o imposibilidades en nuestras experiencias de aprendizaje. Pueden relacionarse con conocimientos adquiridos previamente en forma conciente y sistemática, o tener que ver con supuestos básicos subyacentes acerca del aprendizaje y del conocimiento. Flavell señala que los conocimientos metacognitivos, las experiencias metacognitivas y las conductas cognitivas se están informando y retroalimentando mutuamente en toda la empresa cognitiva.

Otros autores prefieren restringir el concepto de metacognición a los conocimientos estables y verbalizables sobre los procesos cognitivos, y creen conveniente no abarcar con este término a las diversas formas de regulación cognitiva, a las que prefieren denominar “control ejecutivo”. Para otros, en cambio, la metacognición tiene como fin la regulación de los procesos cognitivos y esa finalidad forma parte del mismo proceso. Pero desde ambas perspectivas se entiende la metacognición no como mero saber sino como saber para hacer y mejorar lo que se hace. Los autores dedicados al tema acuerdan en la importancia de este concepto para el campo de la educación. “La habilidad para desplegar y volver a desplegar las propias fuerzas cognitivas de forma inteligente a lo largo del tiempo, de acuerdo con las necesidades y circunstancias cambiantes, parece esencial para adaptarse con éxito a las

complejas y cambiantes situaciones de la vida a que nos enfrentamos la mayoría de nosotros tanto en la escuela como fuera de ella".[38]

Por otra parte, diversas experiencias han demostrado que las destrezas metacognitivas no están presentes en los niños pequeños o con dificultades en el aprendizaje, y que se adquieren de acuerdo con las experiencias facilitadoras, es decir que es posible favorecer el desarrollo de las capacidades metacognitivas. Hay variadas experiencias al respecto donde se muestra no sólo la posibilidad de enseñar destrezas metacognitivas sino también cómo este aprendizaje mejora considerablemente la capacidad de aprender y las competencias existentes. Todas las experiencias acerca del aprendizaje por resolución de problemas apuntan al desarrollo de capacidades metacognitivas. La formación docente ha tomado, todavía, escasamente este dato en consideración.

Centramos nuestro análisis en los procesos metacognitivos del docente -en este caso en formación- porque consideramos que se trata de uno de los aspectos que han sido descuidados tanto por los programas de formación como por los propios docentes. Coincidimos con Aebli cuando señala que "para comprender los procesos de resolución de problemas en un alumno, el docente debe ser capaz de co-vivenciar con él y observarse en ese proceso. Decimos que necesita capacidad de 'ponerse en el lugar de'. La mayoría de los docentes interpreta esto como la capacidad de co-participación en la situación emocional y motivacional del alumno (...) El conocimiento de la personalidad del alumno y de la relación docente-alumno es considerado por parte de los docentes como fundamental para poder 'ponerse en el lugar de' el comportamiento del alumno. (...) En esta concepción de uso cotidiano de la capacidad de 'ponerse en el lugar de' se toma en cuenta prioritariamente el nivel de vinculación. El aspecto estructural interno de la acción de resolver problemas permanece desatendido".[39] Por ello, sin desconocer la importancia de los condicionantes contextuales y emocionales que se ponen en juego en la situación de enseñanza y de aprendizaje, centramos nuestra atención en este aspecto poco abordado hasta el momento.

Entre los autores dedicados al tema existen también algunas diferencias acerca de cuáles son las secuencias que sigue el pensamiento cuando está llevando a cabo procesos metacognitivos. Pero en general podrían resumirse en las siguientes actividades:

[38] Flavell, 1993, p. 165
[39] Aebli, 1995, p. 124 y 125

- diagnóstico (confronto mi estado cognitivo con la dificultad),
- plan (selecciono las estrategias para solucionar el problema, trazo un plan),
- ejecución (llevo a cabo el plan),
- control y evaluación (confronto los resultados con el plan trazado),
- saber sobre el propio saber (objetivo las estrategias utilizadas).

Múltiples actividades escolares pueden favorecer el desarrollo de estas capacidades metacognitivas. Discutir las estrategias con los alumnos, solicitar la argumentación de sus juicios y elecciones, confrontar sus teorías previas con situaciones problemáticas, ejercitar la autodirección y autoevaluación, trabajar los errores, trabajar con la lectura comprensiva, la solución autónoma de problemas, la búsqueda de soluciones alternativas, el trabajo con redes o mapas conceptuales, identificar problemas, predecir soluciones, entre otras.

La práctica siempre nos enfrenta a situaciones complejas, singulares, inciertas. Estas situaciones requieren de nuestra intervención deliberada y consciente y favorecen los procesos metacognitivos. "Hay situaciones que favorecen la aparición de estrategias metacognitivas y, por lo tanto, se recomienda extraer información a partir de ellas. Es más probable que exista actividad metacognitiva consciente cuando la tarea es nueva, compleja o difícil (sin sobrepasar la capacidad de la persona), porque ésta requerirá el desarrollo de un plan de acción".[40]

En este sentido resolver situaciones problemáticas como, por ejemplo, asumir paulatinamente pequeños proyectos pedagógicos, incluyendo la residencia docente, constituyen estrategias fuertes de formación profesional, porque favorecen el desarrollo de procesos metacognitivos.

Encontramos en el artículo "Acerca de la metacognición" de Fredy González, publicado en Internet, un análisis de la evolución histórica del concepto de metacognición. Allí ubicamos el origen de este neologismo en los fines de la década del sesenta como producto de la psicología de orientación cognocitivista, ocupada del análisis de la memoria.[41] Pero es sin duda Flavell[42] quien, como ya señalamos, lo articula al concepto de metacomprensión y le atribuye el significado con que se utiliza habitualmente, es decir

[40] Mayor, 1993, p. 147
[41] Tulving y Madigan, 1969
[42] 1971

como conocimiento y control de la propia cognición. Estudios actuales[43] explican los subprocesos que implica el proceso metacognitivo y destacan su valor formativo para la resolución de problemas.

Mayor[44] también lleva a cabo una síntesis del desarrollo histórico del concepto de metacognición y cita un esquema de Yussen sobre los distintos paradigmas teóricos de la metacognición que reproducimos a continuación:

PARADIGMA	TEÓRICOS REPRESENTATIVOS	TRATAMIENTO TEÓRICO DE LA METACOGNICIÓN
1. Procesamiento de la información	Siegler, Klahr, Sternberg, Trabasso.	1. Descripción, modelo de control, procesos ejecutivos. 2. Descripción, modelo de mecanismos autorregulatorios. 3. Descripción, modelo de entrenamiento en estrategias y generalización.
2. Cognitivo – Estructural	Piaget, R. Brown, Feldman.	1. Descripción estructural del conocimiento sobre acontecimientos cognitivos y patrones estratégicos. 2. Énfasis en secuencias de cambio estructural. 3. Modelos de relación entre cambio estructural en conocimiento metacognitivo y otro conocimiento.
3. Cognitivo – Conductual	Bandura, Mischel, Rosenthal y Zimmerman.	1. Estatus de metacognición en el repertorio de acontecimientos simbólicos que median el aprendizaje. 2. Descripción del modelo como fuente de metacognición.

[43] Chadwick, 1985; Nickerson, 1989; Pozo, 1990
[44] 1993, 53

		3. Papel de la metacognición en la ingeniería y tecnología del cambio de conducta.
4. Psicométrico	Cattel – Horn, Guilford Estructura del intelecto, Factor Kaufman, Modelo estructural WISC	1. Problemas de medida (p. ej. fiabilidad, validez). 2. Identificación de factores metacognitivos o procesos básicos.

Tabla 4. Paradigmas teóricos de la metacognición[45].

El esquema precedente muestra la diversidad de enfoques acerca de la metacognición. Si bien coincidimos con el enfoque cognitivo-estructural, no podemos dejar de señalar que las diversas concepciones acerca de los procesos metacognitivos no logran despegarse totalmente de las líneas cognitivas positivistas clásicas.

Por ello entendemos que los aportes de las diversas teorías que destacan el valor de la reflexión en la construcción del conocimiento profesional podrán contribuir a superar un concepto de metacognición un tanto mecanicista. Desde dichos aportes visualizamos la metacognición como el proceso de revisión de los propios procedimientos de construcción de conocimiento. En este sentido, la metacognición supone la capacidad de detectar situaciones problemáticas, evaluar los propios recursos para resolverlas, planificar acciones, poder justificarlas, dar cuenta de los procesos realizados y del impacto de nuestras acciones. Esos subprocesos se sustentan en la confrontación permanente entre pensamiento y acción, implican la utilización de conocimientos con los cuales contamos y producen nuevos conocimientos.

Dicho de otro modo, tratamos de superar la concepción mecanicista de la metacognición, que la entiende como un proceso de evaluación y utilización de recursos preexistentes para la toma de decisiones. Desde nuestra concepción ponemos el acento en el proceso de confrontación entre pensamiento y acción para permitir no sólo utilizar

[45] Yussen, 1985, p. 263

conocimientos previos y darnos cuenta de ello, sino también construir nuevos conocimientos y tomar conciencia de dicha construcción.

Así entendida, la metacognición es la culminación de todo proceso de construcción de conocimiento y a su vez da lugar a nuevas construcciones. Es un instrumento fundamental tanto para conocer constructivamente como para conocer sobre ese proceso de construcción.

Coincidimos con Vélez en que "el mero conocimiento declarativo y proposicional de los procesos intelectuales no será conocimiento, sino saber".[46]

Para que haya conocimiento debe haberse llevado a cabo un proceso que implique:

- experiencia personal y directa,
- autorreflexión sobre la misma que supere la mera captación inmediata -la aprehensión inmediata puede ser un momento de la metacognición, pero ésta implica la reconstrucción del proceso y por lo tanto la construcción de un conocimiento nuevo-,
- comprensión de los procesos realizados, de manera que pueda aplicarse a otras situaciones.

Este movimiento en espiral entre la teoría y la práctica explica el proceso de construcción del conocimiento desde una perspectiva dialéctica.

El tema de la metacognición reviste especial interés para la formación docente, además, porque muchas investigaciones han mostrado, también, que la diferencia más importante entre los novatos y los expertos (es decir entre los que no han sido preparados y los que sí) no consiste fundamentalmente en la mayor cantidad de información que los expertos tienen sobre ese tema, sino en cómo emplean lo que saben, cómo lo tienen organizado, cómo acceden a la información que tienen, cómo la utilizan funcionalmente, y en el hecho de que saben cómo aprender más. Es decir que el experto en un tema es el que tiene posibilidades de realizar actividades metacognitivas con los conocimientos adquiridos. La diferencia entre una persona preparada para algo y una que no lo está consiste, entre otras cosas, en que la primera ha logrado estrategias de almacenamiento y recuperación de la información, así como el acceso reflexivo al conocimiento.

[46] 1996, 36

Cuando hablamos de estrategias de almacenamiento y recuperación de la información, no lo hacemos en un sentido mecánico, conductista, sino desde la concepción constructivista que considera el proceso de almacenamiento no como simples asociaciones que guardan datos en archivos sino como un complejo proceso de construcción, y la recuperación como una reestructuración significativa y funcional de los conocimientos construidos.

Algunas experiencias muestran que el desempeño profesional no siempre está en relación directa con la cantidad de información recibida durante la carrera, ni siquiera con las notas obtenidas en los exámenes, ya que, en gran medida, éstos miden aprendizajes mecánicos, sino con la capacidad para hacer un uso operativo y funcional de los conocimientos adquiridos.

No queremos, con estos ejemplos, reflotar una vieja falsa antinomia: aprender a aprender o aprender contenidos; no es posible aprender a aprender sin un contenido específico. Lo que queremos enfatizar es que los aprendizajes de cualquier tipo, incluso los datos y las informaciones, tienen sentido si son operativos, si el sujeto los integra significativamente y sabe operar con los nuevos, si es capaz de "darse cuenta" y de reflexionar sobre los propios procesos realizados.

Por las razones que acabamos de explicitar, los procesos reflexivos y metacognitivos se han constituido en un eje de fundamental importancia para la formación docente. Es difícil que un docente que tenga dificultades para realizar procesos de reflexión, de resolución autónoma de problemas, de metacognición, pueda guiar y estimular estos procesos en sus alumnos. "Los procesos de la autoexperiencia cognitiva unidos a la reflexión teórica, capacitan al docente para observar e interpretar adecuadamente los procesos de resolución de problemas en los alumnos, lo que se pondrá de manifiesto en la descripción de lo observado mediante conceptos cognitivos y metacognitivos."[47]

En las instituciones de formación docente vemos -muchas veces con suma preocupación- las dificultades de alumnos del profesorado para dar cuenta de los procesos que planifican o que ejecutan en el aula, para explicitar argumentos teóricos, para fundamentar. A veces tienen, inclusive, dificultad para describir los procesos realizados.

[47] Aebli, 1995, p. 128

A menudo muestran que actúan a partir de una empiria de la cual no siempre son conscientes. Y dada la singularidad de las situaciones planteadas en la práctica es importante que el docente sepa no sólo acerca de los procesos de aprender y enseñar y de las estrategias a utilizar sino cómo y cuándo utilizar dicha información en un contexto determinado, es decir, que tome decisiones fundamentadas. Las dificultades reflexivas y metacognitivas de los docentes se hacen evidentes en los inconvenientes que presentan para integrar teoría y práctica. Es bastante común no sólo que los docentes no puedan fundamentar sus prácticas y tengan la sensación de que las teorías que aprenden -aún las que dicen conocer y compartir- nada o poco tienen que ver con su tarea en el aula.

Muchas veces esa dificultad surge porque han aprendido mecánicamente la teoría. Otras veces pueden dar cuenta de un aprendizaje significativo de las teorías pero igualmente tienen inconvenientes para operativizarlas, para trasladarlas al aula.

Este hecho tiene múltiples causales. Una importante es el inicio temprano de la formación docente en nuestras primeras experiencias como alumnos. En ellas vamos internalizando acríticamente teorías acerca del enseñar y del aprender, que se arraigan muy firmemente, se transforman en supuestos básicos subyacentes muy fuertes y difíciles de modificar y requieren de un trabajo elaborativo para poder apropiarse significativamente de otras teorías. Este hecho nos lleva a destacar, en el proceso formativo, el peso de la biografía escolar de los docentes y de los procesos de socialización profesional.

Pero las dificultades que tienen los docentes para relacionar pensamiento y acción también se vinculan con la escasa actividad reflexiva y metacognitiva que realizan los alumnos de los profesorados y los docentes en ejercicio. Las actividades metacognitivas de reflexión acerca de los propios procesos de aprender y de enseñar son centrales para la formación docente. “Si la didáctica es la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, es posible entender su propia enseñanza como el espejo en el que se refleja la teoría, espejo que significa la mejor manera de construir el conocimiento en tanto implica la reconstrucción de lo recientemente vivido en un nivel diferente”.[48]

Desde esta perspectiva, la formación docente apunta a un saber de segundo grado, a un segundo nivel de reflexión, con el que se persigue reflexionar acerca del quehacer en la clase, confrontar teoría y práctica, tomar conciencia de los propios procesos didácticos

[48] Litwin, 1993, p. 82

generados, con el que se busca "la coherencia entre el saber enseñado y el saber actuado"[49], a través del cual se analizan las teorías puestas en acto.

3.4-La práctica docente en el trayecto de la formación

Desde este enfoque entendemos la **residencia docente** no como un apéndice de la formación teórica previa, en la que se pone en acto lo aprendido previamente, sino como un espacio de construcción reflexiva y metacognitiva, en el cual la lectura de la práctica y la interacción paulatina con la misma juegan un rol fundamental.

"Enseñar a 'leer' la clase juega un papel de mejoramiento respecto de la práctica docente, en tanto se favorecen reflexiones sobre cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza. Entendemos que ésta es la particular expresión que puede mostrar la enseñanza didáctica, esto es, las relaciones de la práctica con la teoría".[50]

Entendemos la **formación docente** como el proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas.

Consideramos particularmente la **formación docente en el área de las Ciencias de la Educación**, según se expresa en el plan de estudio, como el proceso de formación que habilita para "ejercer la docencia en niveles y modalidades del sistema educativo con el propósito de cubrir la demanda de docentes del área, con profesionales idóneos que desde su lugar de miembros de una institución educativa, sean capaces del cuestionamiento crítico de la estructura, funciones y objetivos de la institución y nivel al que pertenecen, y de operar positivamente su transformación".[51]

Tomar como eje de la formación docente la reflexión y los procesos metacognitivos se deriva de reconocer la necesidad de que el profesor se desempeñe como un **profesional crítico y reflexivo**. Por ello explicitamos nuestra concepción acerca de la **docencia como práctica profesional**.

No adherimos a la visión tecnocrática del rol docente, que lo coloca en el lugar del operario que realiza tareas parcializadas de cuya elaboración no ha participado, lo que le impide poder hacerse cargo de los resultados de su acción. Pero tampoco acordamos con las

[49] Ib., p. 83
[50] Litwin, 1993,p. 83
[51] Plan de Estudios, Ciencias de la Educación, UNR, 1985

nuevas visiones tecnocráticas que, tomando el modelo empresarial, despojan al docente de los espacios necesarios para la toma de decisiones, aunque lo hacen cargo de la calidad de los resultados. Estas nuevas formas de racionalización y control implican un mayor grado de alienación del trabajo docente, la intensificación del mismo sin mayores reconocimientos, mayores niveles de control, pérdida del sentido ético y político de la práctica docente, y una paulatina proletarización de la docencia. "En el contexto educativo, la proletarización, si algo significa, es sobre todo la pérdida de un sentido ético implícito en el trabajo docente. La falta de control sobre el propio trabajo que pudiera significar la separación entre concepción y ejecución se traduce en el campo educativo en una desorientación ideológica y no sólo en la pérdida de una cualidad personal para un colectivo profesional".[52]

Coincidiendo con Contreras, no adherimos a las visiones profesionalistas de la docencia, que sostienen que la práctica docente sólo debe fundarse en cocimientos científicos y capacidades técnicas de corte neutral, asépticos, sin compromisos ni opciones ideológicas.

Intentando superar una concepción profesionalista de la docencia, acordamos con el concepto de profesionalidad como "la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor".[53]

Las tres dimensiones que Contreras señala como cruciales para la profesionalidad docente son: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional. Es decir que un docente profesional es quien, haciendo uso de los espacios de autonomía necesarios para contextualizar las acciones, puede tomar decisiones fundamentadas en su formación científica y técnica, la realidad, los valores que sustenta. Debe, además, hacerse cargo de la calidad de los resultados que dependen de su acción, sabiendo deslindar los que exceden a su intervención inmediata y mediata, responsabilizándose por los impactos individuales y sociales de su práctica.

[52] Contreras, 1997, p. 32 y 33
[53] Gimeno Sacristán, citado por Contreras, 1997, p. 50

Cuando hablamos de competencia profesional hacemos referencia a algo más que la competencia técnica. Nos referimos a la formación teórica, conceptual, filosófica y política, formación que excede las visiones tecnocráticas de las profesiones.

Resumiendo, una actitud profesional, basada en la autonomía y el compromiso social implica el juicio independiente y fundamentado, pero en permanente confrontación con la teoría, con la realidad y con el colectivo docente, así como mantener una distancia crítica entre las convicciones y las exigencias de las situaciones, siendo concientes de la parcialidad de nuestra comprensión, tendiendo a la comprensión de quiénes somos.

"La autonomía profesional significa, en definitiva, un proceso dinámico de definición y constitución personal de quienes somos como profesionales y la conciencia y realidad de que esta definición y constitución no puede realizarse más que en el seno de lo que confirma la propia realidad profesional, que es el encuentro con otras personas, bien sea en nuestro cometido de influir en sus procesos de formación personal, bien en la necesidad de definir o contrastar con otras personas y con otros sectores lo que esa formación deba ser".[54]

Volviendo a la formación docente, digamos que también la entendemos como el trayecto a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, articulando teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que a su vez socializa permanentemente.

Pensar la **formación como trayecto,** como un proceso iniciado mucho antes de nuestro ingreso a la institución formadora, en nuestras propias experiencias escolares, y que continúa durante toda nuestra vida profesional, nos permite también visualizar los momentos fuertes de la formación, comprender algunas resistencias al cambio, saber que tenemos supuestos subyacentes formados con anterioridad a nuestros primeros contactos con las teorías pedagógicas y puestos en acto permanentemente a pesar del conocimiento que tenemos de ellas. Además, nos puede posibilitar la construcción de nuevas estrategias de formación.

"La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades... La formación incluye también (¿cómo podríamos olvidarlas?) las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacitaciones programadas

[54] Contreras, 1997, p. 163

para esto o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación."[55]

Los estudios acerca del pensamiento del profesor -cómo se forman los docentes, qué es lo que forma en la formación docente- señalan la importancia de cuatro momentos en el trayecto de la formación: la **biografía escolar**, la **formación de grado**, los procesos de **socialización profesional** llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el **perfeccionamiento docente**. Dichos estudios muestran, además, que tanto la formación de grado como el perfeccionamiento tienen bajo impacto en las prácticas que luego se asumen, en relación con los efectos que producen la propia biografía escolar y los procesos socializadores. En este sentido acordamos con Davini[56] en definir a la biografía escolar como el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos -generalmente en forma inconsciente-, que constituyen un "fondo de saber" regulador de nuestras prácticas. Son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica.

Entendemos por socialización profesional los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca del propio rol profesional. El acercamiento al trabajo de un compañero más experimentado, los consejos, las reuniones de personal, las indicaciones o ausencias de las mismas, la normativa que rige en el lugar laboral, incluso el discurso gremial circulante, van transmitiendo una particular cultura acerca del trabajo docente que configura las prácticas. "Las escuelas en las que se desempeñan los graduados también tienen un peso decisivo en la conformación de las prácticas docente".[57] La socialización profesional se concreta también en la institución formadora, aunque generalmente ella no se haga cargo de este aspecto, pues allí, como en los puestos de trabajo, se aprenden las reglas, los "gajes" del oficio.

La práctica docente es también producto de las **tradiciones** que las atraviesan. "Entendemos por *tradiciones* en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia*

[55] Ferry, 1990, p. 52 y 53
[56] 1995
[57] Davini, 1995, p. 79

de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones".[58]

Fuertes tradiciones son, para Davini[59], la normalizadora-disciplinadora, la académica, la eficientista. Diker y Terigi[60] agregan el enfoque práctico-artesanal y la concepción personalista o humanista. Zeichner[61] describe tres paradigmas: el conductista, el personalista y el tradicional-artesanal. Giles Ferry (1990) señala el enfoque funcionalista, el científico y el tecnológico. Todos coinciden en la posibilidad de un enfoque alternativo, todavía de peso muy residual. Para Zeichner es el orientado a la indagación; para las autoras mencionadas se trata de un enfoque hermenéutico-reflexivo; para Ferry es el situacional. Pérez Gómez[62] habla de la perspectiva centrada en la reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

La **tradición normalizadora-disciplinadora** se construyó en el origen mismo del sistema formador. Con ella se busca formar el "buen maestro", entendiendo por tal a un docente civilizador, que asume como propio el discurso prescriptivo necesario para dar consenso al modelo liberal, homogeneizar ideológicamente y disciplinar conductas, como modo ineludible de lograr el orden indispensable para el progreso. Un docente encargado de formar al ciudadano, normalizar los elementos "disolventes", resultado de las migraciones externas e internas, negando todas las culturas diferentes a la escolar. La función de la escuela está centrada en la transmisión de valores y pautas de comportamiento, más que en la transmisión del contenido científico.

La filosofía positivista y el espiritualismo están en la base de esta tradición y, aunque el tecnicismo haya hecho caer las utopías normalizadoras y los docentes pongan ahora más énfasis en lo afectivo que en el disciplinamiento o en la eficiencia, se trata de una tradición todavía presente, tanto en las instituciones formadoras como en las prácticas profesionales.

---

[58] Ib., p. 20

[59] 1995
[60] 1997
[61] 1987 y 1992
[62] En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995

La **tradición académica** pone el acento en el "docente enseñante", el que sabe su materia, negando la necesidad de formación pedagógica. Se trata de una tradición habitual en el nivel superior y, en parte, también en la escuela media, pues este enfoque ha sido dominante en los dos niveles.

Pérez Gómez distingue dos enfoques dentro de esta tradición: el enciclopédico y el comprensivo. En el primero predomina una concepción de enseñanza como transmisión de informaciones y de aprendizaje, como acumulación de conocimientos. "Dentro de este enfoque se confunde al docente con el especialista en las diferentes disciplinas, no se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica en la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas".[63] Se espera que el docente "posea" el conocimiento, sin necesidad de comprender el proceso de producción del mismo. Se organiza la clase desde una lógica didáctica homogénea: la exposición. El enfoque comprensivo constituye un modelo superador respecto del anterior: aún sosteniendo la importancia de la formación disciplinar, sin concedérsela a la formación pedagógica, a diferencia del enfoque enciclopédico enfatiza la necesidad de que el profesor maneje relacionalmente los contenidos de su disciplina, se apropie de los procesos de producción de los mismos y busque el aprendizaje comprensivo por parte del alumno. Por ello se pone énfasis en la formación epistemológica en la propia disciplina y en la enseñanza comprensiva de la misma. Esta concepción tiene plena vigencia en la actualidad en las discusiones acerca de la tensión entre didáctica general y didácticas específicas.

Con excepción del enfoque comprensivo descrito por Pérez Gómez, podríamos afirmar que subyace a la tradición académica una concepción positivista de la ciencia y una desvalorización de la formación pedagógica, a veces extensiva a la práctica docente. Una de las contradicciones de este enfoque es que enfatiza por un lado la formación científica del docente en el contenido a enseñar, postulando por otro una formación artesanal en lo pedagógico.

[63] En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995, p. 400

La **tradición eficientista** busca formar el "docente técnico". Esta corriente se generó en la década del ´60 y atravesó las prácticas docentes, con alto impacto durante todas estas décadas. Se sustenta en la filosofía positivista, en el desarrollismo en lo político y económico, en el conductismo psicológico, actualizado en los últimos años por los modelos cognitivos informacionales, en el tecnicismo pedagógico, en la concepción que traslada los parámetros económicos al ámbito de lo pedagógico. Organiza la escuela teniendo en cuenta el modelo taylorista, busca el progreso a través de la planificación y la técnica.

El modelo tecnocrático organiza la formación en función de resultados observables y medibles. Se pretende garantizar el aprendizaje de competencias referidas a conocimientos, habilidades, comportamientos, a través de adiestramientos sistemáticos y controles periódicos. La actividad profesional docente se ajusta a una lógica externa y "los contenidos de la formación y sus objetivos son predeterminados por el que concibe la formación, y son más o menos adaptados para el formador, aunque las ´formas´ no tengan nada que ver con sus determinaciones".[64]

Como señala Pérez Gómez, la racionalidad técnica surge como intento de superación del oscurantismo teórico de los enfoques tradicional, artesanal y academicista, pero cada vez se reconoce más su incapacidad para dar cuenta de una práctica caracterizada por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad, la imprevisibilidad y los conflictos de valores. Reducir la mirada a lo meramente técnico es la limitación más destacable. "La definición de metas y objetivos es un problema ético-político, nunca meramente técnico. En la práctica del aula, la selección de los contenidos, la definición de los métodos, los modos de organización del espacio, del tiempo y de los alumnos/as, así como la decisión sobre las formas de evaluación, son siempre, en alguna medida, decisiones también ético-políticas y no meramente técnicas".[65]

El enfoque **práctico-artesanal** o la concepción tradicional del oficio, considera a la enseñanza como una tarea que se aprende practicándola al lado de un experto hasta llegar al trabajo autónomo. No se necesita de una preparación previa especial, ni de teorías que le

[64] Ferry, 1990,p. 71
[65] Pérez Gómez, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995, p. 408

den apoyatura. Se trata de un enfoque altamente reproductor de las prácticas, pero aún hoy muy vigente en el pensamiento de los docentes y en las instituciones formadoras.

Pérez Gómez ubica esta tradición, dentro de la perspectiva práctica, como un enfoque tradicional. De este modo la práctica docente se adquiere como sabiduría profesional, transmitida de generación en generación, como un conocimiento no verbalizable ni organizado teóricamente, aprendido durante la socialización profesional. Se trata de una cultura profesional no reflexiva, intuitiva y rutinizada. Promueve modelos desprofesionalizantes de prácticas docentes, basadas en el sentido común.

Por extensión, en esta tesis, hemos utilizado el concepto de **conocimiento artesanal** para referirnos a aquel que construyen los docentes en formación durante el proceso de socialización profesional, a partir de modelos acríticamente internalizados. Las teorías artesanales están en el origen de los modelos de enseñanza y de aprendizaje que asumen los profesores. Como señala González Sanmamed[66], el aprendizaje de la enseñanza es a la vez un proceso de construcción de conocimiento profesional y un proceso de socialización profesional.

Aprender a ser profesor consiste en aprender los conocimientos de la profesión de la enseñanza, se trata de adquirir un conocimiento en un doble sentido: para la enseñanza y sobre la enseñanza. En los especialistas en Ciencias de la Educación, ambos tipos de conocimiento son coincidentes, en gran parte.

Es decir que, además del conocimiento pedagógico, de los alumnos, del contexto, del currículum, de los fines de la educación, del contenido, es importante que el docente construya y se apropie de un conocimiento acerca de su propia práctica y sobre la profesión docente.

Las **prácticas y/o residencia**, en el período de formación de grado, constituyen un momento importante dentro del proceso de socialización profesional. Las investigaciones realizadas al respecto muestran, en general, que cumplen una función reproductora y homogeneizadora, si no se llevan a cabo procesos de negociación, interacción y reflexión. "Entendemos la práctica como un proceso por el que el alumno se inserta en el aula para comprender de forma crítica la situación de enseñanza, a través de la observación rigurosa, implicándose cognitiva y afectivamente en la acción. Su utilidad depende del grado en que

[66] 1995

tales procesos le permitan analizar interacciones, descubrir mensajes, cuestionar creencias y teorías, experimentar alternativas y reconstruir la propia realidad".[67] De este modo la socialización no necesariamente genera modelos indiscriminados y acríticos, depende de lo que se haga en ese proceso. Por tanto, es posible entender la residencia como un espacio de reflexión y de construcción de modelos alternativos. Ignacio Pozo señaló en el II Congreso Internacional de Educación realizado en la UBA en el año 2000 que "la mera reflexión entre los docentes no conduce necesariamente a un cambio si no se tiene ayuda de alguien que aporte teorías y nuevas visiones".

No desconocemos que "técnicamente hablar de **práctica** es distinto de hablar de **prácticas**. La práctica es el ejercicio profesional y nos referimos a ella para señalar su importancia como fuente de aprendizajes profesionales. Los profesionales aprendemos de la práctica, mejoramos nuestro equipamiento técnico y nuestro conocimiento y experiencia profesional haciendo uso de lo que el propio ejercicio profesional (la práctica) nos ofrece. Las prácticas no son la práctica, son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica real".[68] El conocimiento práctico se nutre en la práctica y sólo indirectamente puede aplicarse a las prácticas. No obstante, como señala el mismo autor, las prácticas constituyen "una situación para aprender cómo manejar la práctica".

3.5-La articulación teoría-práctica en el aula

Como señalamos al inicio de este marco teórico, dado que la investigación se centra en cómo toman **decisiones** los alumnos residentes cuando dan clase, es necesario explicitar qué entendemos por situación problemática, dilema e incidente crítico, porque son las situaciones en las que se ponen en evidencia dichas decisiones, demandando acciones deliberadas y desencadenando procesos metacognitivos.

Coincidimos con Rosales en que investigar acerca de la toma de decisiones de los docentes implica partir "de la consideración de la función docente como una profesión en la que lejos de una actuación rutinaria, automática, se debe hacer uso de numerosas informaciones en situaciones complejas y variantes en las que el profesor ha de adoptar decisiones contextualizadas".[69]

[67] Blázquez Entonado, 1989, p. 111
[68] Zabalza, 1989, p. 16
[69] 1998, p. 284

El estudio de la toma de decisiones por parte del docente es de crucial importancia para comprender el pensamiento del profesor y la práctica docente, pues las decisiones "constituyen un puente entre la intención y la acción, un paso intermedio imprescindible entre la intencionalidad y la intervención real. (...) la decisión docente reúne todas estas características en mayor o menor grado: la intencionalidad, la elección entre opciones y la reacción al entorno".[70]

Para Shavelson[71] hay tres factores básicos que influyen en las decisiones que toma el profesor: sus teorías y creencias, es decir su formación profesional, el alumno y el contexto de actuación.

Se podrían clasificar las decisiones del profesor, según Rosales (1998, 285), de acuerdo con diversos criterios:

- según la complejidad y variables que intervienen, en:
    - simples
    - complejas
- según el impacto en la realidad, en:
    - nulas
    - más o menos efectivas
- según el grado de intencionalidad, en:
    - intencionales
    - inintencionales
- según el momento en que se adopten dentro del proceso didáctico, en:
    - mediatas (en la enseñanza preactiva)
    - inmediatas (en la enseñanza interactiva)

En la investigación que sirvió de base a este trabajo se tuvieron en cuenta tanto las decisiones simples como las complejas, las nulas y las efectivas, las intencionales y las inintencionales, poniendo especial énfasis en las inmediatas. Entendemos por decisiones inmediatas las que se toman en el momento de desarrollo de la enseñanza durante la enseñanza interactiva, caracterizada por la complejidad e inmediatez de los factores que

[70] Rosales, 1998, p. 284
[71] 1986

estimulan al docente a la toma de decisiones y la convierten en una situación especialmente rica para analizar las teorías apropiadas y actuadas y los procesos metacognitivos.

Entendemos por **esquemas decisionales** los patrones más o menos estables con que se resuelven las distintas situaciones que plantea la práctica. Un esquema es una representación situada entre el concepto y la percepción. Los esquemas decisionales se relacionan con las estructuras y rutinas a través de las cuales los docentes toman decisiones basándose en la interpretación que hacen del contexto. "La investigación sobre las decisiones interactivas de los profesores, parte de la base que los profesores experimentados o expertos son profesionales que llegan a la clase con unas estructuras y rutinas de conocimientos bien establecidas para la correcta interpretación y tratamiento de la enseñanza de clase. La complejidad de la enseñanza se ve reducida en gran cuantía por dichas 'estructuras mentales', al igual que la complejidad del tablero de ajedrez se reduce ante un maestro del mismo".[72]

Los esquemas decisionales van conformando el habitus profesional[73], abordados en este trabajo como los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, controlan la acción pedagógica a través de diversos mecanismos, son lo menos conciente del oficio, lo que da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. Estos esquemas se caracterizan porque:

- no son fácilmente verbalizables,
- pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente,
- tienen una propiedad selectiva,
- se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones,
- son económicos y poco complejos
- son resistentes a los cambios.

Las decisiones y los esquemas decisionales se evidencian ante las rutinas, situaciones problemáticas o dilemas.

Entendemos por **rutina** a aquella situación que, no presentando ninguna dificultad aparente, pone en funcionamiento actos ya conocidos, internalizados, que no requieren ser

[72] Shavelson, 1986, p. 176
[73] Bourdieu, 1977; Perrenoud, 1995

pensados. Las acciones ya previstas y asumidas se resuelven sin reflexión previa, poniendo en juego el conocimiento tácito.

La **situación problemática** plantea demandas no previstas, pero quien debe resolverla tiene elementos que, mediante su articulación, le permiten tomar decisiones que posibilitan la solución. Dicho de otro modo, ante una situación problemática el sujeto no sabe anticipadamente la solución, pero posee elementos para resolverla.

Según Jackson[74], una situación problemática no es "dada" sino que se construye a partir de los materiales presentados por la realidad. Es necesario que se elija aquello en lo que se va a reparar. Hace falta que se observe la realidad, se la analice a partir de conocimientos previos, se detecten situaciones que requieren de nuestra intervención.

Los **dilemas**, en cambio, son situaciones en las que se nos plantean salidas antagónicas, sin posibilidad de solución más o menos fundamentada y equidistante. Los dilemas no tienen resolución, se trata de optar por una u otra salida. Es una situación bipolar o multipolar.

Tanto los dilemas como los problemas recogen el conjunto de aspectos que el profesor plantea como problemáticos y constituyen para él un foco constante de preocupación, incertidumbre o reflexión. Pueden estar planteados explícitamente o deben inferirse de lo que acontece en clase y/o de los posteriores análisis.

Los dilemas y los problemas son constructos descriptivos y próximos a la realidad y rompen la idea de linealidad de la conexión pensamiento-acción. Además, nos muestran con claridad las características complejas de la práctica docente: simultaneidad, inmediatez, diversidad, multidimensionalidad. Ante ellos se pone en evidencia que el docente debe tomar decisiones permanentes ante situaciones muy diversas, ocasionadas por una multiplicidad de aspectos articulados, y que debe hacerlo simultáneamente con la acción que desarrolla.

La importancia y características de estas situaciones y el hecho de que investigaciones al respecto hayan mostrado la gran cantidad de decisiones que el docente toma cuando desarrolla una clase, hacen especialmente interesante el análisis de los dilemas y problemas, favoreciendo la comprensión de la práctica docente.

[74] 1998

Los **incidentes críticos** son aquellas situaciones especiales producidas en el aula, que ponen en tensión las rutinas, provocando una crisis que requiere de la intervención más o menos inmediata para superarlos, haciendo que ésta sea una situación de posibilidad de construcción de nuevas respuestas y/o acuerdos.

Tanto los problemas como los dilemas, las rutinas y los incidentes críticos, ponen en tensión la práctica docente. Hay tensiones constitutivas de la práctica docente, es decir que forman parte de su esencia y no pueden evitarse ni resolverse de una vez y para siempre; otras son esporádicas o aleatorias. Las **tensiones** producen un estado de tirantez que puede llevar a una ruptura o conflicto, o ir resolviéndose a partir de las acciones deliberadas que permiten transitar por una línea imaginaria móvil, entre dos polos aparentemente opuestos. Las tensiones de una práctica profesional demandan decisiones constantes y son fuentes permanentes de construcción de conocimiento profesional.

Entre las **tensiones constitutivas** de la práctica docente podemos mencionar, siguiendo a Davini[75]:

- la tensión teoría-práctica
- la tensión extensión-profundidad
- la tensión individual-grupal
- la tensión formación-información
- la tensión necesidades-interés
- la tensión integración-conocimiento disciplinar
- la tensión dimensión cognitiva-afectiva
- la tensión objetivo-subjetivo
- la tensión reflexión-buena receta

Dado que nuestra observación estuvo dirigida a las acciones que desarrollan los alumnos para dar clase, nos resultaron esclarecedores algunos conceptos de Jackson[76] sobre la enseñanza. En su libro *La vida en las aulas* plantea que las características de complejidad, multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad, historicidad de la práctica en las aulas, crean presiones constantes sobre las

[75] 1995
[76] 1998

decisiones de los docentes, haciendo que se diferencien cualitativamente de las que toman en su vida cotidiana.

En el aula se manifiestan zonas de incertidumbre, donde no siempre se pueden poner en funcionamiento la racionalidad y las teorías aprendidas. La distinción entre **acciones preactivas** y **acciones interactivas** es un valioso aporte para comprender las diferencias entre las acciones docentes previas al desarrollo de sus clases y las que debe llevar a cabo en la situación compleja del aula.

Nosotros utilizamos en esta investigación, además, el concepto de acciones **post-activas** para referirnos a las relacionadas con la práctica que el docente lleva a cabo después de finalizada la clase. Esta distinción nos permite comprender la práctica como un proceso, con momentos cualitativamente diferentes, donde se concretan procesos de construcción del conocimiento profesional, cualitativamente distintos pero articulados.

Relacionando estos conceptos de Jackson con los de Schön, sostenemos que es habitual que en las acciones preactivas y post-activas, los profesores pongan en acto teorías científicas y lleven a cabo reflexiones sobre las acciones, mientras que en las interactivas se manejan con conocimientos tácitos, artesanales y con teorías vulgares.

"En el entorno interactivo, el profesor normalmente estimula a sus alumnos a hacer lo que cree que será bueno para ellos sin reflexionar demasiado sobre el resultado de sus esfuerzos instructivos".[77] "Habida cuenta de la complejidad de su tarea, el docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que *sabe* que está bien, sino lo que *piensa* o *siente* como acción mas apropiada en una determinada situación. En suma, debe 'tocar de oído'".[78]

En este trabajo, con el objeto de organizar el material de campo de la investigación que sirvió de base al mismo y por los motivos explicitados en la descripción de las fases del proceso de investigación, hemos distinguido entre fase preactiva, fase interactiva y fase post-activa.

Otro aporte relevante de Jackson a investigaciones que, como la nuestra, abordan aspectos de la vida cotidiana en las aulas, ha sido su señalamiento sobre los acontecimientos fugaces producidos diariamente en ellas. Se refiere a las rutinas, los

[77] Jackson, 1998, p. 192
[78] Ib., p. 198

tediosos “afanes cotidianos” que no despiertan nuestro interés por su familiaridad pero pueden enseñarnos “a apreciar el significado cultural de los elementos monótonos de la existencia humana”.[79]

Por último, dado que esta investigación analiza las teorías puestas en acto cuando los residentes toman decisiones, explicitaremos qué entendemos por teorías vulgares, teorías científicas y conocimiento profesional, considerando que precedentemente nos hemos referido al conocimiento artesanal.

Desde nuestra perspectiva, las **teorías vulgares** son aquellas que se fueron construyendo en la interacción cotidiana con la realidad, sin fundamento científico que pueda dar cuenta de ellas. En general son acríticas pues se desconocen los fundamentos que las sustentan; son significativas porque el sujeto ha ido apropiándose de las mismas, integrándolas a su red cognitiva, estableciendo relaciones, a veces arbitrarias, a veces sustanciales para quien las sostiene, y muchas veces son implícitas, es decir no conscientes.

Partimos del concepto de **teoría científica** como el conocimiento riguroso y sistematizado acerca de algo, que se fue construyendo por recepción, a través de la enseñanza y que posee determinadas características que lo diferencian del vulgar: coherencia, claridad, fundamentos lógicos y explícitos, comprensibilidad.[80]. Es un conocimiento enseñado y puede ser aprendido en forma crítica y reflexiva.

El conocimiento vulgar posee ciertas características que lo hacen ser más acrítico, inconsciente, irreflexivo. Por ello requiere de un proceso crítico y reflexivo que promueva la confrontación con la realidad y con el conocimiento científico. La práctica docente es, en general, producto de una compleja articulación entre teorías vulgares y científicas, entre conocimiento enseñado, conocimiento aprendido acríticamente y conocimiento artesanal, por lo tanto pone en juego saberes y teorías que difieren de las que fueron aprendidas sistemática y explícitamente. A este complejo proceso y producto a través del cual el docente logra construir y apropiarse de un saber que le permite actuar, responder a los requerimientos de la práctica, lo llamamos **conocimiento profesional**.

En la investigación que sirvió de base a este trabajo nos propusimos analizar las complejas articulaciones entre teorías vulgares y científicas, entre pensamiento y acción, a

[79] Ib., p. 44
[80] Ferrater Mora, 1969

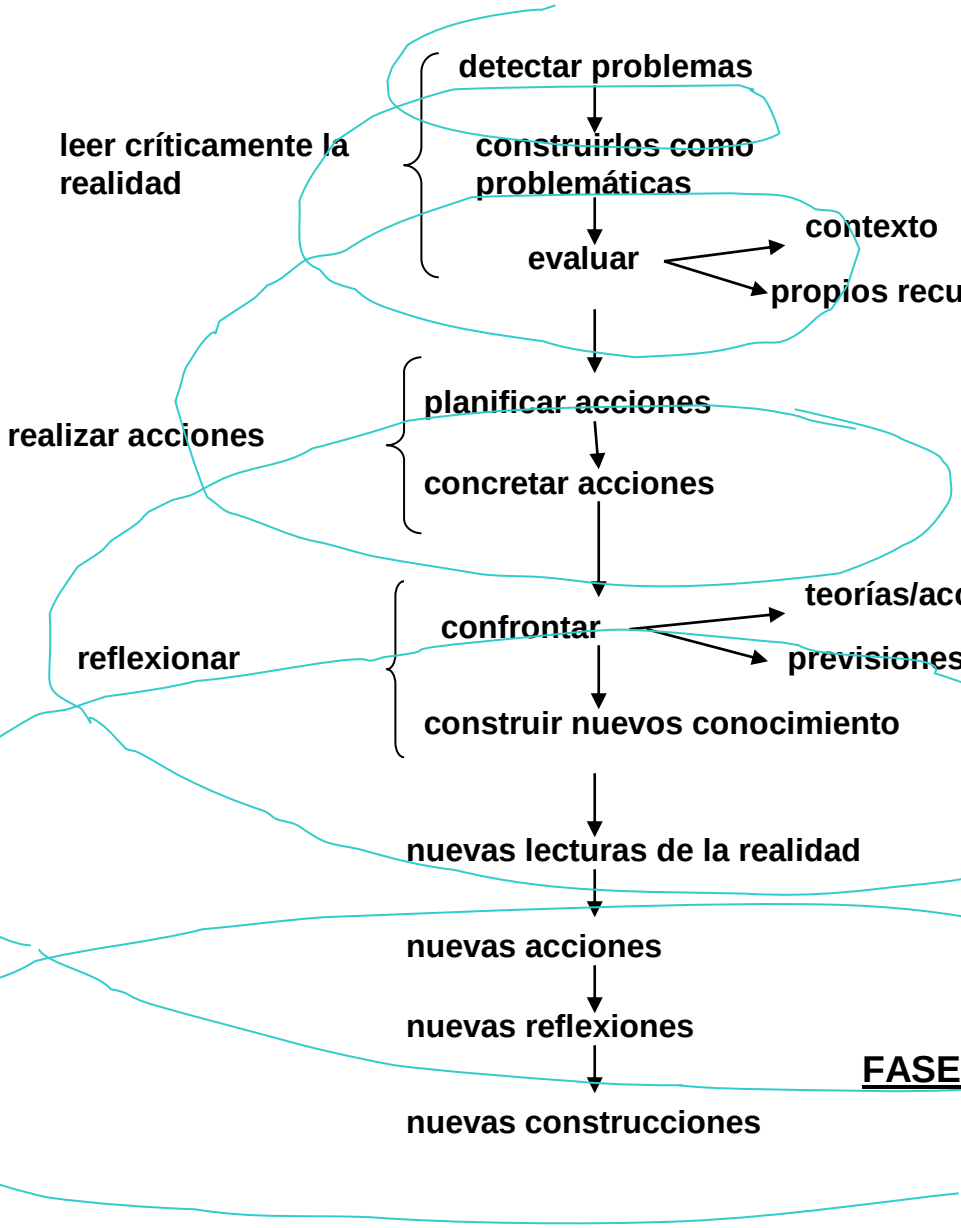
través de los procesos metacognitivos que realizan los residentes de Ciencias de la Educación, con el objetivo de comprender aspectos del proceso de construcción del conocimiento profesional. Para ello realizamos un análisis detenido de tres situaciones ("casos") que permiten percibir el fenómeno metacognitivo en acción.

Mapas conceptuales acerca de los fundamentos de las prácticas reflexivas.

Los mapas conceptuales, como señala Ontoria, son un valioso recurso didáctico que facilita la comprensión y fijación de conceptos y teorías, por cuanto favorecen la representación, la jerarquización conceptual, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora. Por ello incluimos, como cierre del tercer capítulo, tres mapas que consideramos sintetizadores de los fundamentos teóricos de nuestro trabajo.

El primero abarca los conceptos clave, relacionados con la concepción de **práctica docente,** que trabajamos en el capítulo. En el segundo intentamos mostrar la articulación que hicimos del concepto de **metacognición** con los aportes de Schön sobre la **reflexión** y de Jackson sobre las **fases del proceso de enseñanza**. El último intenta sintetizar el **marco conceptual** que sirvió de fundamento a nuestra investigación.

LA METACOGNICIÓN COMO PROCESO



REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA

FASE

conocimiento en acción

↓

reflexión en acción

↓

reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción

↓

conocimiento en acción

↓

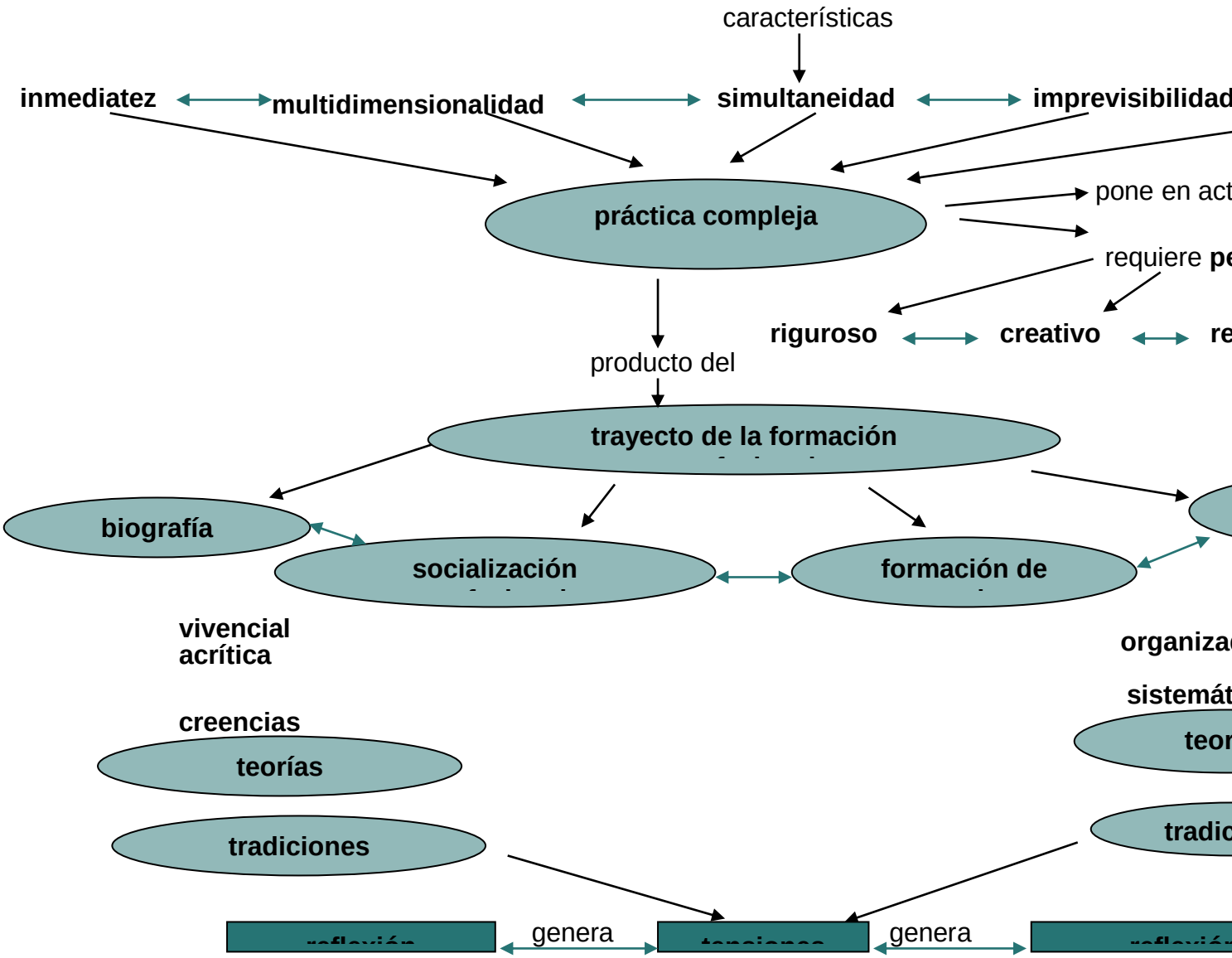
reflexión en acción

↓

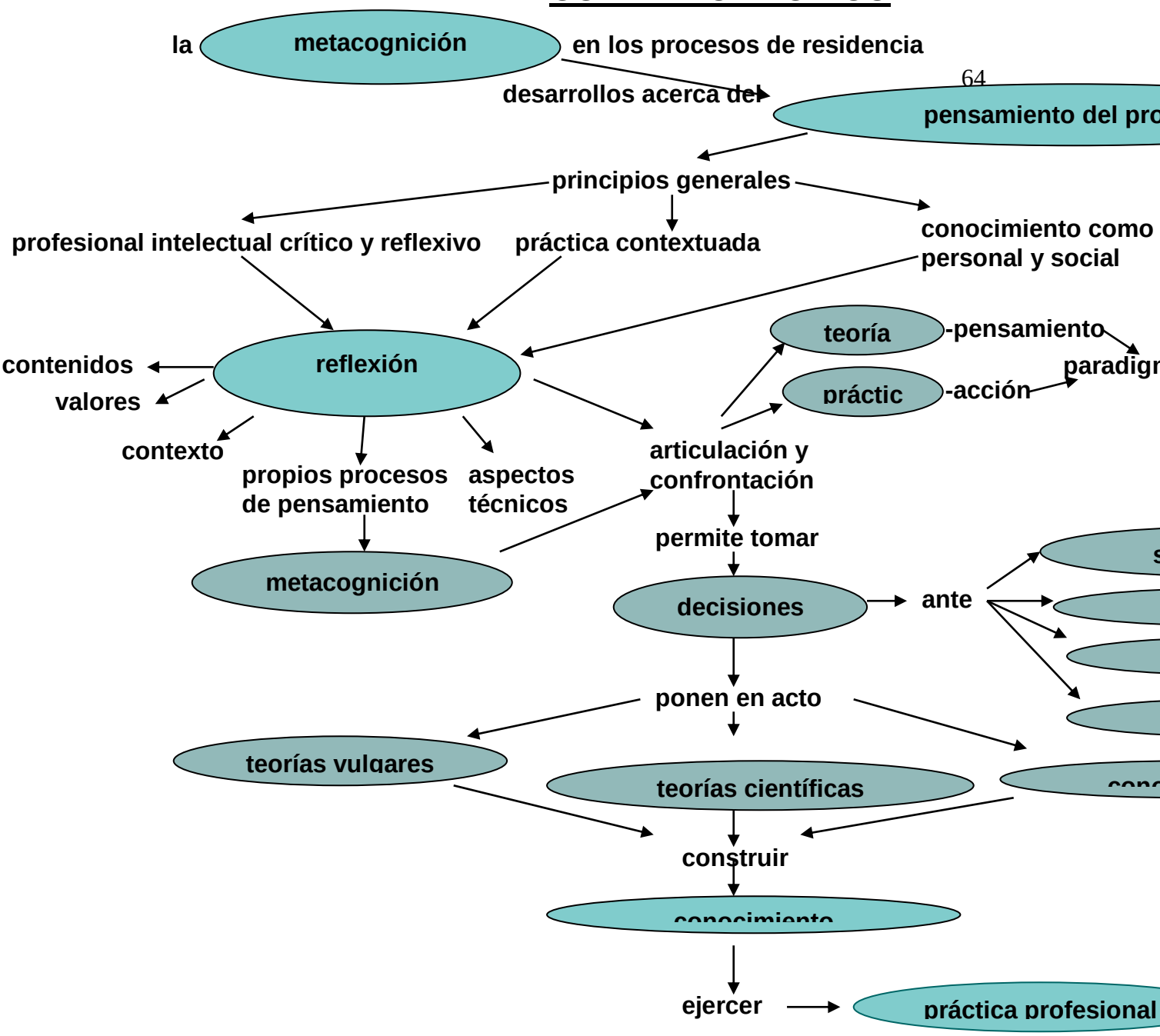
reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción

↓

LA DOCENCIA: UNA PRÁCTICA TENSIONADA



CONTEXTO TEÓRICO



4- Investigaciones acerca de las prácticas.

Philip Jackson, en el libro *La vida en las aulas,* en el año 1968, expuso una de las primeras investigaciones que intentaban describir y comprender los procesos de pensamiento que guían las acciones de los docentes. Se apartaba así de la investigación experimental, tan en boga en ese entonces, ya que se trataba de un estudio fundamentalmente descriptivo que buscaba penetrar el lado "oculto" de la enseñanza para facilitar la comprensión de la misma.

Otro hito importante en el desarrollo de los estudios sobre el pensamiento de los profesores fueron las deliberaciones de la Sexta Comisión sobre La enseñanza como tratamiento clínico de la información, de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza, convocada en 1974 por el Instituto Nacional de Educación de Washington. Esta comisión, presidida por Lee Schulman[81], reunió trabajos sobre procesamiento de la información, investigación de la interacción en el aula y de la práctica de la enseñanza. En los informes elaborados se acordó que el estudio de la relación entre el pensamiento y la acción es decisivo, pues lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. La comisión dejó planteada la imagen del docente como profesional que toma decisiones contextuadas, articulando una multiplicidad de datos y combinando diversas informaciones, lo cual puso en discusión la imagen de técnico, de tanto peso en ese entonces.

En 1976 se creó en la Universidad del Estado de Michigan un Instituto de Investigación de la Enseñanza, en el marco del cual se inició un amplio programa de investigación sobre el tema.

En los trabajos que reúne Wittrock[82] hemos encontrado referencias y descripciones de las investigaciones acerca del pensamiento del profesor realizadas hasta el momento.

Crist, Marx y Peterson[83] utilizan las categorías de Jackson -fase preactiva, interactiva y post-activa de la enseñanza-, partiendo de la hipótesis de que el tipo de pensamiento que los docentes utilizan en la fase interactiva es cualitativamente diferente al que utilizan en la preactiva y post-activa. Estos investigadores usaron como recurso de investigación el pensamiento en voz alta.

[81] Wittrock, 1989
[82] 1989
[83] 1974 y 1978

Muchas investigaciones han sido dirigidas a la planificación del docente: Clark, Elmore, Yinger, Smith, Sendelbach, Taylor, Neale, Pace, Case, Zahorik[84]. Algunas de ellas apuntaron a estudiar la relación entre planificación y conducta del docente en el aula. Otras más relacionadas con el tema de esta investigación, estudiaron el pensamiento y las decisiones interactivas de los docentes -Colker (1982), Conners (1978), Mc Nair (1978), Semmel (1977), Brady (1976), Schojer (1981)- e identifican, estudian y clasifican, procesos de pensamiento de los profesores.

En cuanto a las investigaciones acerca de la toma de decisiones, se pueden consultar los trabajos analizados por Clark[85].

Shavelson define, en 1973, a todo acto de enseñanza como el resultado de una decisión que el docente toma, conciente o inconscientemente, después de un complejo proceso cognitivo de procesamiento de información. El trabajo de Shavelson dio lugar a investigaciones acerca de las decisiones interactivas de los docentes, las cuales -en su mayoría- las definieron como elecciones conscientes.[86] Un dato interesante que arrojan estos estudios es que los docentes toman una decisión interactiva aproximadamente cada dos minutos.

Otros investigadores señalan procesos de toma de decisiones seguidos de momentos de continuidad sin modificaciones. Algunos[87] distinguen entre toma de decisiones y rutinas, concepto y trabajado por investigadores como Yinger[88] y Joyce[89].

De interés para nuestra temática son también los estudios comparativos sobre procesos de adopción de decisiones interactivas de docentes noveles y experimentados, ya que uno de nuestros objetivos es analizar la toma de decisiones de los alumnos en su proceso de formación, y entre los casos seleccionados analizamos las prácticas de residentes con y sin experiencia docente previa. Dentro de esta línea podemos mencionar a Calderhead[90], Doyle[91], Morine y Vallance[92], Housner y Griffey[93] , entre otros.

---

[84] Wittrock, 1989
[85] Wittrock, 1981
[86] Marland, 1977, Sutcllife y Whitfield, 1979, Morine y Vallance, 1975, Wang y Creek, 1981, Wodlinger, 1980, Schrojer, 1989
[87] Mackay y Marland, 1978, Peterson y Clark, 1978, Snow , 1972, Shavelson y Stern , 1981
[88] 1977
[89] 1978 y 1979
[90] 1981
[91] 1977
[92] 1975

Nisbett y Ross[94] apuntaron al conocimiento de las teorías y creencias de los docentes, al igual que estudios de Bussis[95], Duffy[96], Jonesick[97], Munley[98], entre otros.

La mayoría de las investigaciones se realizaron con docentes de primaria; en menor medida, con docentes de secundaria y muy escasamente, con docentes de Nivel Superior. Con estos últimos es de destacar la investigación de tesis doctoral de Edith Litwin[99], cuyos resultados expone en el libro *Las configuraciones didácticas*. Son escasas las investigaciones que trabajan con alumnos en su proceso de formación como docentes.

En 1986 se llevó a cabo en La Rábida (Huelva), el Primer Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones, auspiciado por la Universidad de Sevilla. El congreso intentó divulgar, por primera vez en España, los resultados de las investigaciones acerca del pensamiento y las decisiones de los profesores, como factores a tener en cuenta para comprender y mejorar los procesos de clase y el currículum de formación docente.

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, con la que hemos mantenido intercambios académicos, tiene mucha trayectoria sobre la temática que nos ocupa. En 1987 organizó el primer Symposium sobre prácticas escolares y ya se realizaron cuatro acerca del tema, a los que se presentaron numerosos trabajos de investigación sobre la problemática.

El II Symposium llevado a cabo en Poio (Pontevedra) en 1989 ha abordado también el tema de la formación práctica de los profesores. El III Symposium también celebrado en Poio en 1994, organizado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, abordó el tema del practicum en la formación de profesionales, sus problemas y desafíos.

En el IV Symposium, realizado en 1996 y organizado conjuntamente por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de las universidades de Vigo y de Santiago de Compostela, se centró la discusión en la figura del tutor como pieza fundamental en la formación práctica de los futuros profesores. En el mismo se presentaron

---

[93] 1983
[94] 1980
[95] 1976
[96] 1977
[97] 1977
[98] 1983

tanto resultados de proyectos de investigación sobre la temática, como programas de formación de diverso tipo y relatos de experiencias.

En un trabajo presentado en el III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares, Carlos Marcelo García[100] realiza una síntesis de las investigaciones sobre prácticas de la enseñanza, agrupándolas en investigaciones acerca de:

- el conocimiento del profesor (Doyle, 1977; Carter, 1990; Martínez Ruiz, 1991; Calderhead, 1991; Kagan, 1992; Marcelo, 1993),
- creencias, imágenes y el proceso de socialización profesional durante las prácticas (Lacey, 1977; Hoy y Noolpolk, 1990; Zuchner y Gore, 1990; Pajares, 1992; Knowles, 1992; Rodríguez, 1993),
- la reflexión durante las prácticas (Zeichner y Liston, 1985; Kagan, 1990; Wedman, 1990; Spark Langer y Colton, 1991; Zeichner y Liston, 1991; Lawrence, 1992; Clark y Jesen, 1992; Libly y otros, 1993; Bullough, 1993; Pultorack, 1993; Marcelo, 1994; Hoover, 1994; Rodríguez López, 1994),
- otros protagonistas de las prácticas de enseñanza: profesores, tutores, supervisores de enseñanza (Guton y McIntyre, 1990; Zeichner y Gore, 1990; Kagan y Warren, 1991; Kremer–Hayon, 1991; Peretz y Rummey, 1991; Villar Angulo, 1992; Zabalza y Marcelo, 1993; Borko y Mayfield, 1993; Dunn y Taylor, 1993; Sánchez Moreno, 1993; Chastko, 1993),
- evaluación de las práctica (Peterson, 1989; Guton y McIntyre, 1990; Zeichner y Gore, 1990; Ortega y Velasco, 1991; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992; Martínez Sánchez, 1992; Gordo Rodríguez, 1992; Zabalza y Marcelo, 1993; Marcelo, 1994).

De la valiosa síntesis realizada por Marcelo García se desprende que, exceptuando algunos trabajos pioneros, el tema de las prácticas -ampliamente desarrollado en la actualidad- sólo en estos últimos años ha sido abordado por la investigación.

Miguel Angel Zabalza[101], María Lourdes Montero[102] y Mercedes González Sanmamed[103], entre otros, desarrollaron investigaciones acerca del pensamiento del alumno

[99] 1997
[100] 1994, p. 338

en formación para ejercer la docencia, trabajos que sirvieron de apoyo para el nuestro. La investigación con diarios de clase de Zabalza[104] y el estudio de los procesos de socialización profesional en las prácticas de González Sanmamed[105] -tema de su tesis doctoral- han sido un valioso aporte.

González Sanmamed[106], analiza las distintas investigaciones que, dentro de los trabajos acerca del pensamiento del profesor, toman el estudio de casos mostrando las limitaciones pero a la vez señalando lo promisorio de esta línea de trabajo. En algunos casos se analizan los efectos de los programas de formación, en otros, los efectos del contexto escolar y en otro, la transición de alumno a profesor. Esta última línea de trabajo es la que nos interesó especialmente, pues en ella se enmarca esta investigación.

En esa línea se encuentran estudios acerca de los futuros profesores durante el programa formativo, más específicamente acerca de las primeras experiencias docentes. "Se trata de estudios descriptivos y explicativos de cómo se aprende a ser profesor desde la experiencia vivida por los alumnos en formación y, sobre todo, cómo se desarrollan o potencian, durante este proceso, las estructuras de conocimiento de los profesores y sus destrezas metacognitivas".[107]

Kremer, Hayn y Ben Peretz[108], citados por González Sanmamed[109], llevaron a cabo una investigación acerca de la transición de alumno a profesor. Entre las conclusiones más importantes a las que arribaron podemos señalar:

- la inadecuación de los planes de formación docente,
- la distinción, por parte de los docentes en formación y de los docentes noveles, de dos momentos en su proceso de socialización: uno en el cual la preocupación está centrada en la "supervivencia", otro en el cual se preocupaban por las estrategias de enseñanza y por el alumno,

---

[101] 1989
[102] 1994
[103] 1994 y 1995
[104] 1991
[105] 1994
[106] 1995
[107] González Sanmamed, 1995, p. 177
[108] 1986
[109] 1995

- las preocupaciones más importantes de los docentes en formación o noveles giran alrededor de problemas de disciplina, aislamiento, aspectos burocráticos del trabajo,
- el entorno escolar puede mejorar u obturar el proceso de aprender a enseñar,
- es posible mejorar, por lo tanto, los procesos de aprendizaje de la enseñanza.

Calderhead[110] investiga específicamente la experiencia de las prácticas en el período de formación para explorar los marcos interpretativos que los practicantes utilizan. Distingue, también, tres momentos en los primeros aprendizajes de la práctica. El primero de ellos, de ansiedad, se caracteriza por el conflicto entre las preferencias personales y las imposiciones del contexto; en él prevalece un criterio pragmático de acomodamiento a las expectativas del entorno. En un segundo momento los practicantes se vuelven más conscientes de que la experiencia va a ser evaluada y les preocupa mostrar sus competencias, aún permitiéndose diferenciarse de los tutores. En un tercer momento son capaces de experimentar distintos estilos en búsqueda del propio.

Esta última investigación aporta también recomendaciones para mejorar la formación docente inicial en general y las prácticas en particular. Al respecto señala que es posible y necesario que las prácticas puedan organizarse de manera tal que fomenten la reflexión. Para ello –dice- es necesario minimizar su carácter evaluativo.

En otra investigación con Robson[111], Calderhead intenta detectar cómo se desarrolla el proceso de aprender y de enseñar y cómo influyen las concepciones que los alumnos en formación tienen acerca de la enseñanza y el currículum. Dichas concepciones funcionan como modelo para la acción.

Rochler, Duffy, Conley, Herrman, Jonson y Michelsen[112] llevan a cabo una investigación acerca de cómo se aprende la enseñanza de la lectura y cómo los profesores desarrollan sus estructuras de conocimiento sobre la lectura y la enseñanza de la lectura.

Grossman[113] por su parte, realiza una investigación cualitativa del estudio de caso en la que compara el conocimiento pedagógico de profesores de inglés con formación

[110] 1986
[111] 1991

pedagógica y sin formación pedagógica, concluyendo que los profesores sin formación pedagógica encuentran difícil reconceptualizar la disciplina, hacerla más accesible, anticiparse al conocimiento de los alumnos y a las posibles dificultades, recurriendo frecuentemente a sus propias experiencias como alumnos. Es decir que la experiencia por sí misma no sirve, es necesario darle sentido y para ello se deben formar los mecanismos necesarios.

Grossman y Richert[114], en una investigación acerca del desarrollo del conocimiento profesional durante la formación inicial y los primeros años de práctica, concluyen, a diferencia de muchas otras investigaciones, que la formación inicial no tiene tan escaso impacto en las prácticas profesionales futuras como se cree. Tanto la formación en lo disciplinar como en el contenido pedagógico pueden ejercer influencia si se logra articular teoría y práctica en el proceso de formación.

Gudmundsdottir[115] investiga dos casos de docentes en formación para intentar comprender cómo habían aprendido a enseñar, qué conocían de su disciplina y cómo conocían. La investigación, desarrollada a través de cinco entrevistas y veinte observaciones, concluye que la biografía escolar influye en la elección de la disciplina a enseñar y en la reestructuración del conocimiento con fines pedagógicos.

Rovegno[116] investiga qué y cómo aprenden siete profesores en formación en un curso de metodología durante un semestre, mostrando que el conocimiento se vuelve cada vez más detallado, diferenciado, contextuado, conectado con la práctica y orientado a la acción, además de una creciente preocupación no sólo acerca de qué sino de cómo conocer.

Vicente Rodríguez, Moral Santaella y Pérez García de la Universidad de Granada publican en 1993, en la revista de investigación educativa Nº 22, el resultado de una investigación sobre los procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de magisterio.

González Sanmamed[117] llevó a cabo una investigación con dos alumnos en formación, con el fin de indagar cómo desarrollaban su conocimiento acerca de la

---

[112] 1987
[113] 1988 y 1989
[114] 1988
[115] 1987
[116] 1989
[117] 1994

enseñanza y cómo aprendían a ser profesores. A través de entrevistas, observaciones y diarios, la investigación muestra que los profesores en formación valoran el aprendizaje realizado durante las prácticas y destaca, respecto de cómo aprenden a enseñar, que realizan procesos de observación, imitación, improvisación y, en menor medida, de ensayo–error y de descubrimiento. Muestra también la importancia de la biografía escolar, de la formación de grado y en especial de las prácticas, en el proceso de formación como profesor, a la vez que señala cinco tipos de conflictos que inciden en el proceso de enseñar y que hay que tener en cuenta en los programas de formación: conflicto de realidades, de roles, de aprendizaje, de propósitos y de preocupaciones.

5- Fundamentos teóricos de la investigación cualitativa.

5.1- Encuadre teórico metodológico.

Como ya señalamos, nos propusimos analizar los procesos metacognitivos y la construcción del conocimiento profesional en una etapa del trayecto de la formación docente de grado.

Encuadramos metodológicamente nuestra investigación en la lógica de la **investigación cualitativa** y en **el paradigma interpretativo-crítico**, ya que "para comprender correctamente las elecciones que los profesores hacen en clase, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto de sus alumnos, y los procesos cognitivos a través de los cuales seleccionan y encadenan las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan, debemos estudiar sus procesos de pensamiento".[118] Dichos procesos no pueden registrarse a través de información objetiva que pueda generalizarse ni medirse, para observar resultados y comprobar hipótesis.

Es necesario contar con un enfoque y unos procedimientos que permitan abordar hechos y procesos que pasarían desapercibidos mediante instrumentos de medición y estadística. Esta investigación fue realizada en el marco de los enfoques que intentan comprender y generar teoría, no sólo verificarla. Esto no significa que consideremos que es

[118] Shulman en Wittrock, 1989, p.60

posible acercarnos a la realidad como si fuésemos una hoja en blanco sino, por el contrario, que es necesario partir de la combinación entre profundidad teórica y capacidad de observación para que, a partir de la confrontación entre teoría y práctica se generen posibles nuevas categorías de análisis. Es decir, leer la realidad desde una posición teórica, sin encorsetarla.

Los métodos etnográficos, el estudio de casos, la investigación-acción, la observación participante, son enfoques adecuados para el desarrollo investigativo del pensamiento del profesor. Para llevar a cabo esta investigación hemos seleccionado el **estudio de casos**, pues consideramos que es pertinente a nuestro objeto de estudio, ya que permite analizar en profundidad y durante un período prolongado, procesos de articulación entre pensamiento y acción.

Seleccionamos el **enfoque cualitativo** como uno de los pilares teóricos metodológicos de esta investigación pues, por su complejidad, el fenómeno a analizar no podía ser abordado a partir de un enfoque que apuntara sólo a describir, medir fenómenos y verificar relaciones causa-efecto. La investigación cualitativa tiene como objeto generar teoría a partir del análisis de situaciones complejas y diversas, y ello nos propusimos con nuestro trabajo.

Los objetivos que perseguimos coinciden con los que se propone la investigación cualitativa, ya que buscamos no sólo verificar hipótesis, relaciones causa-efecto, sino comprender. Por ello trabajamos en un contexto de descubrimiento y no meramente de verificación, no medimos cantidades sino que analizamos procesos.

No sólo pusimos énfasis en los aspectos generales de las experiencias analizadas, sino en lo singular de cada una de ellas. Analizamos los procesos en su complejidad, y abordamos experiencias contextuadas, teniendo en cuenta las diferencias entre cada uno de los contextos.

La lógica cualitativa no se diferencia de la cuantitativa porque ésta utilice mediciones y aquélla no. Se diferencian fundamentalmente en el modo de relacionar teoría-empiria y en la concepción acerca de la realidad social. Para la lógica cuantitativa la realidad existe totalmente fuera del sujeto que la conoce y a éste sólo le resta medirla, describirla, verificar relaciones.

Para la lógica cualitativa, sujeto y objeto se interrelacionan de manera tal que el sujeto va construyendo el objeto de conocimiento a partir de la empiria, pero teniendo en cuenta que la realidad social es tan compleja que puede ser abordada desde múltiples perspectivas. Por ello la verdad es siempre provisional y los métodos cuantitativos resultan insuficientes para abordar una realidad tan compleja.

Es necesario también destacar que la investigación cualitativa se aparta de la concepción de objetividad en el sentido que la entiende el positivismo, esto es, como la posibilidad de acercarse a una realidad totalmente ajena al sujeto, sin ningún presupuesto. Ello no significa que el investigador pueda abordar teorías, nuevas categorías o proposiciones sin atenerse a lo que está observando y analizando. Se parte del reconocimiento de que la realidad conocida es una construcción, producto de la interrelación sujeto-objeto, que torna necesario un proceso de objetivación. En otros términos, se trata de distanciarse de la realidad a estudiar a fin de colocarla como objeto de análisis.

Desde la lógica cualitativa se revaloriza la perspectiva de los propios actores y de la narrativa, tanto en la enseñanza y en el aprendizaje como en la investigación educativa[119]**,** todo ello contextuado en una situación histórica determinada. "El enfoque cualitativo orienta así el estudio sociológico como una investigación de los procesos de producción y reproducción de lo social a través del lenguaje, lo que no implica, necesariamente, una explicación lingüística de lo social, sino el reconocimiento de las imprescindibles y complejas funciones que cumple en su constitución".[120]

Según Sirvent[121], toda investigación implica:

- "El análisis de material empírico, sea éste un corpus de lenguaje, datos de observación y entrevistas, datos estadísticos, documentos, etc. En otras palabras no es sólo un proceso de argumentación coherente, sino que implica referencia y contrastación con una realidad ajena al discurso".
- "La utilización de alguna de las 'racionales' estrategias o diseños metodológicos presentes. O sea, una estrategia explícita desde el inicio y no 'ad hoc', que relacione datos, problema y marco de referencia".

[119] Mc Ewan y Egan, 1998
[120] Alonso, 1998, p. 45

- "Conclusiones que agreguen algo al conocimiento, que sean originales y no estén implícitas en el planteo inicial".

Como enfatiza Sirvent, "la investigación es una práctica social específica por la cual se intenta dar respuesta a problemas de conocimiento, e implica o requiere actitudes y capacidades básicas de: descubrimiento, asombro, observación, pensar reflexivamente, relacionar teoría y empiria, tomar distancia, sensibilidad social, artesanía intelectual, etc".[122]

El enfoque cualitativo permite "ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos"[123] Por ello intentamos seguir "lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador, nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica".[124]

Esta característica de la investigación cualitativa no justifica un proyecto no definido claramente. Una cosa es indefinición y otra, la flexibilidad y la adecuación permanentes que optimizan el descubrimiento de categorías y propiedades no previstas.

La investigación cualitativa no permite la "elaboración de un diseño de investigación pautado a priori"[125], ya "que el componente cualitativo exige un ir y venir entre los datos y la teoría y de ésta a aquellos que suele modificar, a lo largo de la investigación, tanto los aspectos conceptuales como los sujetos de la investigación". Pero señala la misma autora que "lo que importa en este caso es que el interrogante original sea lo suficientemente específico y sus términos unívocos para poder indicar un camino provisorio y algunas hipótesis de trabajo que puedan ser elaboradas a lo largo de la investigación"[126].

El enfoque cualitativo es el más apropiado para la temática que nos ocupa, no sólo porque posibilita la confrontación de teoría y empiria y no exclusivamente la verificación empírica de la teoría, sino porque permite construir categorías no previstas, hacer asociaciones necesarias para generar preguntas estimulantes y realizar comparaciones que lleven a descubrimientos, además de facilitar la identificación de información relevante.

---

[121] Notas del Seminario–Taller–UNR, 1994
[122] Ib.
[123] Vasilachis de Gialdino, 1992, p. 57
[124] Taylor y Bogdan, 1992, p. 23

[125] Gallart, 1992, p. 107

[126] Gallart, 1992, p. 115

Todo ello sin perder de vista que, a diferencia de un ensayo, una investigación "debe siempre validar todas las categorías y establecimiento de relaciones a las que se ha arribado creativamente en el proceso de investigación"[127].

A diferencia del enfoque cuantitativo que basa sus criterios de validación en la confiabilidad de los instrumentos y en la verificación de las hipótesis, el enfoque cualitativo busca validez a partir del mantenimiento de la coherencia entre la dimensión epistemológica, el enfoque metodológico general y los instrumentos.

Entendemos por "**proceso metodológico** el conjunto de procedimientos que posibilitan la confrontación entre un material teórico conceptual y un material empírico. Proceso que posibilita la construcción del dato científico". Y entendemos por "**dato científico**: todo dato que vincula un estado de cosas del mundo externo con un concepto, mediante la ejecución de un procedimiento aplicable a alguna dimensión o dimensiones consideradas observables de dicho concepto"[128].

Una de las características de la investigación cualitativa es la pluralidad metodológica y la posibilidad de triangulación. La triangulación, desde la perspectiva cualitativa, no promueve la utilización indiscriminada de enfoques sin criterio alguno, sino que permite analizar un objeto complejo desde múltiples perspectivas, enriqueciendo el conocimiento de la realidad empírica y permitiendo un mayor control de los métodos y técnicas utilizadas.

"La estrategia fundamental del abordaje multi-método es atacar el problema e investigar con un arsenal de métodos que no superpongan sus debilidades y que, además, agreguen sus propias ventajas complementarias".[129] Por ello utilizamos diversos instrumentos -observaciones, diarios de clases, entrevistas, análisis de documentos- y triangulamos instrumentos e informantes.

Nos contextuamos metodológicamente también en el **paradigma crítico**, coherente con el marco teórico explicitado, basándonos en los tres intereses constitutivos del conocimiento, analizados por Habermas: el interés técnico, que da lugar al paradigma tecnológico, el interés práctico, que da lugar al hermenéutico interpretativo, y el interés

127 Strauss y Corbin, 1991, p. 15

128 Sirvent, Notas del Seminario-Taller, 1994
129 Vasilachis de Gialdino, 1992, p. 66

emancipador, que da lugar al crítico. Nos detendremos, en este apartado, en las características de la investigación de la práctica según cada uno de esos paradigmas ya analizados en el marco teórico.

"El interés **técnico**, generado en el marco de las ciencias empírico-analíticas, halla su base en la experiencia y en la observación, y su objetivo fundamental es el de controlar el ambiente, actuando sobre él de acuerdo con leyes de fundamento empírico, de las que se derivan reglas técnicas. El interés **práctico**, que apunta básicamente a la comprensión, al otorgamiento de significado a las acciones del hombre en el mundo al que pertenece, se organiza en las ciencias histórico-hermenéuticas. De allí que lo que se procura no es el logro de éxitos con determinadas acciones sino la comprensión consensuada en el seno de interacciones simbólicas del ambiente en el que los sujetos desarrollan acciones comunicativas. En cuanto al interés **emancipatorio**, éste genera teorías críticas que procuran el develamiento de las deformaciones, presiones y restricciones que operan en el conocimiento acerca de las personas y sobre la sociedad. Su objetivo fundamental es promover la autonomía y la responsabilidad de personas y grupos respecto de sus propias vidas".[130]

Como ya explicitamos, no compartimos los supuestos y principios del paradigma tecnológico, tanto en lo que respecta al enfoque investigativo como a la concepción de la relación teoría-práctica, relación central en esta investigación. Este paradigma está sustentado en la racionalidad técnica; los proyectos de investigación basados en él buscan describir hechos y establecer relaciones causas-efectos, parten de la concepción de que hay una relación lineal y unidireccional entre los hechos y entre la teoría y la práctica. La teoría precede a la práctica, ésta es un apéndice de aquélla. La práctica puede ser totalmente predecible y manipulable. Se trata de una concepción de práctica, epistemológicamente heredada del positivismo.

Como ya señalamos, el paradigma hermenéutico-interpretativo busca no sólo describir hechos y establecer relaciones causales, sino también interpretar sentidos, significados. Desde este paradigma, basado en la racionalidad práctica, se entiende la relación teoría-práctica como la articulación necesaria e inevitable entre acción y conocimiento, entre acción y reflexión.

[130] Barco, 1996, p. 165, 166

"La interpretación no se plantea como un sistema hipotético deductivo que permite la verificación o falsación de un conjunto de categorías predeterminadas y codificables (excluyendo como 'ruido' todo lo que no se adapta al modelo de validación), sino como un proceso de captación de productos discursivos reales para tratar de determinar, en ellos, el sentido real de la acción de los sujetos como sujetos sociales".[131]

Pérez Gómez describe cuál sería la perspectiva interpretativa como marco teórico de un proyecto de investigación. En principio señala la importancia de que toda la investigación tenga claro desde qué matriz conceptual -o paradigma, según Khun- se parte, pues ello "define las características del objeto de investigación, las estrategias, técnicas e instrumentos que se consideran más adecuados y los criterios de validación y legitimación del conocimiento producido".[132] Coincidimos con Pérez Gómez en cuanto a que los acontecimientos del aula no pueden tratarse como unidades uniformes, susceptibles de suma y resta. La complejidad de dicho objeto de investigación hace necesario el uso procedimientos que permitan comprender los significados de los indicadores, contextualizándolos.

El enfoque interpretativo reconoce que la realidad social no es algo hecho o dado, fijo y estable, sino que se trata de una realidad cambiante e inacabada, en proceso de construcción, constituida por un entramado de elementos objetivos y subjetivos. La investigación que aborde la realidad social debe buscar tanto describir las características observables de un acontecimiento como conocer la interpretación que le conceden los participantes. No se trata sólo de observar el contexto real sino también de conocer lo percibido y sentido por los implicados, para luego comprender la interrelación entre ambos.

También reconoce que la realidad social, como objeto de investigación, es construida por el investigador, por lo cual es importante que logre objetivar sus propias interpretaciones. El proceso mismo de investigación es un fenómeno social. "La interpretación no crea la realidad, pero la traduce a un lenguaje más claro y comprensible".[133] Se parte del supuesto de que tanto la realidad social como el hombre son

[131] Alonso, 1998, p. 31
[132] Pérez Gómez, 1997, p. 25
[133] Zabalza, 1991, p. 24

producto de una red de significados que el mismo hombre ha contribuido a tejer. La investigación social busca la comprensión de esa red de significados.

La implicación del investigador es necesaria y riesgosa a la vez, pero imposible de evitar. Por lo tanto, es necesario reconocerla y tratar de comprenderla. La contaminación mutua entre investigador y realidad a investigar es indispensable para lograr la comprensión. De ella depende la riqueza de lo producido. Desde el paradigma interpretativo no se apunta necesariamente a predecir y controlar, la investigación no busca transferir pautas y patrones comunes de un contexto a otro, sino que el conocimiento tiene un valor instrumental, de apoyo intelectual para analizar, comprender la realidad y adoptar decisiones coherentes y razonables.

Se trata de sumergirse en la realidad, reconociendo las teorías con las cuales se la mira pero abiertos a su complejidad y singularidad, a través de sucesivas y progresivas aproximaciones y focalización de los problemas. El rol y la preparación del investigador, en este enfoque, son fundamentales, pues se trata del principal instrumento de investigación. De su juicio, sensibilidad y competencia profesional depende el éxito de la misma.

La investigación en la que se basa este trabajo se enmarcó dentro del enfoque interpretativo porque, coincidiendo con supuestos teóricos explicitados por Pérez Gómez,[134]

- buscó la comprensión de los procesos,
- se propuso una utilización instrumental y contextuada del conocimiento, que adquiere significación dentro de un proceso de búsqueda e intervención de la realidad,
- se ubicó dentro de una perspectiva epistemológica constructivista,
- utilizó diversos instrumentos contextuados,
- garantizó la participación voluntaria de los implicados, habiéndose tomado los recaudos para resguardar la confidencialidad de los datos,
- se trabajó permanentemente la tensión implicación-objetivación,
- se fueron construyendo procesualmente el objeto, el problema y las posibles preguntas al objeto a través de sucesivas aproximaciones a los

problemas que presenta la residencia docente, y de progresivas y provisorias construcciones.

Pero nuestra investigación también apuntó a la comprensión de la propia práctica como una condición necesaria aunque no suficiente, para la mejora y el cambio. En este sentido, consideramos que se enmarcó en el paradigma crítico. Además, porque partimos del supuesto de que ni la ciencia ni el conocimiento son neutrales y de que ambos deben tender a la construcción de una realidad social más justa. La crítica es un espacio para la reflexión y el develamiento de los supuestos subyacentes, en busca de la emancipación del entendimiento y de la transformación social solidaria. Desde el paradigma crítico, la acción y la reflexión están siempre contextuadas.

"Sólo podemos interpretar un discurso si anticipamos su sentido en lo social, y esta anticipación será sucesivamente corregida cuando vayamos interpretando y analizando sus condiciones concretas de producción".[135]

Abordar la motivación individual desde el paradigma crítico y desde la investigación cualitativa supone comprenderlas desde el contexto en el que se producen. "Se trata, pues, de reconstruir en la investigación social cualitativa la intención de los sujetos implicados en la investigación; no se pretende de esta manera tomar las conductas como respuestas individualizadas de carácter acumulativo y externo, sino de comprenderlas en su sentido dinámico, como movimiento desde fuera hacia adentro, como *interiorización* o subjetivación de esquemas que, al estar determinados por las relaciones sociales, están fuera de los individuos o, cuando menos, no pertenecen sólo al ámbito de lo individual".[136]

El **estudio de casos** es otro de los pilares de esta investigación. Entendemos el mismo "como la investigación intensiva de un objeto de indagación social, a través de uno o más casos".[137] El estudio de casos apunta a la particularidad y complejidad de casos singulares, con el fin de llegar a comprenderlos en circunstancias importantes. No se busca la generalización sino la particularización.

Los casos no permiten hacer generalizaciones y la preocupación al respecto es una de las condiciones éticas del investigador que se decida por este enfoque. Pero si el estudio

---

[134] 1997
[135] Alonso, 1998, p. 32
[136] Alonso, 1998, p. 55
[137] Biddle y Anderson en Wittrock, 1989, p.113

está sólidamente fundamentado, respaldado por teorías rigurosas y por los observables, es posible inferir, realizar analogías, descubrir regularidades, construir categorías que permitan comprender otros casos.

El estudio de casos apunta a la interpretación, ya que intenta no sólo describir conductas, sino comprender acciones. La acción "es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes éste interactúa"[138]. En la investigación social, inclusive la referida a la enseñanza, es fundamental el análisis de los significados subjetivos. A través de la investigación interpretativa se buscan universales concretos, a los que se llega analizando un caso específico en detalle.

Es en este sentido que puede afirmarse que la investigación interpretativa en general y el estudio de casos específicamente responden a un enfoque constructivista, ya que se parte del supuesto de que el conocimiento no se descubre sino que se construye. La reflexión de parte del investigador es central en todo enfoque interpretativo, más aún cuando lo que se está investigando es la reflexión en los docentes en formación.

Según Walker, citado por González Sanmamed, "los estudios de casos tienen su origen en la sociología de Chicago en los años veinte, inspirándose en los métodos y técnicas de la antropología social"[139] y se extendieron rápidamente como estrategia metodológica en política, sociología, psicología y pedagogía.

La autora citada entiende que el estudio de caso es siempre "el estudio de un ejemplo en acción" y se incluye en esa denominación toda la gama de métodos de investigación que tienen en común el interés por el estudio en profundidad, intensivo o completo, de un ejemplo. El investigador observa e intenta interpretar las características de una unidad individual. "Los estudios de caso no son hipotéticos, hay algo que está sucediendo en la realidad, y por tanto es innegable, y ello puede suponer al abandono de la racionalidad personal para enfrentarse con otras opciones, asumiendo la particularidad y la idiosincrasia de la situación que se presenta".[140] Podríamos decir que entre las fortalezas del estudio de casos, en tanto enfoque metodológico interpretativo, es destacable que permita abordar la complejidad de un objeto en profundidad y en su particularidad, y facilite la interpretación y comprensión de procesos difícilmente abordables por métodos cuantitativos. Tampoco es

[138] Erickson en Wittrock, 1989, p. 214
[139] González Sanmamed, 1994, p. 45
[140] Ib., p. 48

necesario un equipo numeroso de investigadores y no se necesita preparación en técnicas estadísticas.

Entre los riesgos podrían señalarse la imposibilidad de generalización, la necesidad de investigadores sólidamente formados en la investigación cualitativa y en los aspectos teóricos a investigar y con actitudes éticas que impidan forzar la realidad para generar teoría.

Adelman, citado por González Sanmamed[141], señala que el estudio de caso resulta atractivo debido a que:

- los casos son difíciles de organizar, pero constituyen una realidad "fuerte", frente a otras realidades débiles aunque de más fácil organización,
- permite percibir sutilezas y la complejidad del caso, y aunque no es fácilmente generalizable acepta realizar inferencias desde un ejemplo a una clase,
- reconoce la complejidad de lo social y da voz a las interpretaciones alternativas,
- permite reinterpretaciones, esto es que los casos puedan servir para futuras investigaciones,
- su comprensión es accesible a diversas audiencias,
- al partir de la acción, puede generar también acción y cambio.

El mismo autor señala algunas precauciones para evitar dificultades:

- es importante que el proceso de investigación no interfiera en las situaciones reales en las que se lleva a cabo,
- es fundamental remitirse a los observables y saber distinguir entre descripción e interpretación, entre asertos y evidencias, para lo cual es importante realizar la triangulación y garantizar la fiabilidad y validez de la investigación,
- es importante mantener la necesaria prudencia en cuanto a la generalización del caso,

[141] 1994, p. 49

- debe guardarse la confidencialidad de los datos y es necesario un proceso de negociación, tanto de los datos a mostrar como de la interpretación de los mismos.

Para evitar algunos de estos riesgos tomamos los siguientes recaudos en el desarrollo de nuestra investigación:

- reuniones de negociación con los "casos" y con otros participantes de la investigación,
- triangulación de instrumentos (observación, entrevistas, análisis de documentos, de diarios de clase), de informantes claves (investigador, "caso", profesor co-tutor, compañero residente), de casos (con carrera previa, sin carrera previa, con experiencia docente, sin experiencia docente).

La investigación por estudio de casos puede basarse en el análisis de un sólo caso (caso único), o dos o más casos (casos múltiples). Precisamente teniendo en cuenta las fortalezas y riesgos del estudio de casos, como así también el tiempo, el acceso, los actores dispuestos, el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, es decir, el "criterio de máxima rentabilidad"[142], en nuestro trabajo hemos seleccionado tres casos: un residente sin experiencia docente previa y con título universitario anterior (psicólogo y profesor en Psicología), una residente con experiencia docente en otra disciplina (profesora de Matemática), una residente sin experiencia docente previa y que estaba finalizando su primera carrera universitaria.

Hemos tenido en cuenta para seleccionar los casos:

- La variedad de los casos en función de lo que investigaciones previas y nuestra propia experiencia han mostrado como procesos claves en el trayecto de la formación profesional: la biografía escolar previa, procesos de socialización profesional previos.
- La variedad de los casos según el lugar en donde se llevaron a cabo las experiencias: nivel medio y nivel superior.
- La disponibilidad de los investigados.

[142] Stake, 1998, p. 17

Los criterios que tuvimos en cuenta para respetar la variedad de los casos permitieron la selección de casos "paradigmáticos", en relación con la composición del alumnado de la carrera de Ciencias de la Educación.

No desconocemos tampoco las ventajas y los riesgos que tiene el hecho de que la investigación se llevó a cabo en la cátedra en la que desarrollamos nuestra actividad docente.

Entre las ventajas más importantes podemos destacar: la experiencia reunida, que nos permite detectar problemas y necesidades teórico-prácticas, la familiaridad con los instrumentos de investigación (diarios de clase, observaciones, entrevistas), que habitualmente se utilizan para el seguimiento de las experiencias, el interés y el compromiso académico con el tema de investigación.

La dificultad más importante consistió en que, al estar la residencia atravesada por el proceso de acreditación, los alumnos tenían dificultades para visualizar las diferencias entre el rol de docente de práctica y del investigador. También, por nuestra parte, fue necesario un permanente esfuerzo de objetivación y de vigilancia metodológica.

A los fines de evitar o neutralizar esas dificultades tomamos diversos recaudos metodológicos:

- elección de instrumentos pertinentes en cuanto al objeto, viables en cuanto al contexto, válidos y confiables,
- triangulación instrumental de informantes y de casos diversos,
- anonimato y disposición a participar, tanto de los "casos" como de los informantes claves,
- negociación de las interpretaciones que realizamos,
- separación entre investigación y proceso de acreditación: el profesor investigador no fue el responsable de la acreditación de los residentes que se tomaron como "casos" y el trabajo de interpretación continuó y se negoció una vez finalizado el proceso de acreditación.

En síntesis, la validez de una investigación se logra si se mantiene coherencia entre el tema y el objeto de investigación, el marco teórico del que se parte, el enfoque metodológico y los instrumentos seleccionados, el análisis de los datos y las conclusiones.

Consideramos haber mantenido, durante el desarrollo de la investigación, la necesaria vigilancia epistemológica y metodológica para sostener dicha coherencia.

5.2- Instrumentos.

Se utilizaron como fuentes primarias de la investigación los diarios de clases, las observaciones, las entrevistas, los proyectos y reflexiones presentado por los residentes. Se utilizaron como fuentes secundarias la bibliografía e investigaciones sobre la temática.

No desconocemos la importancia de otros instrumentos útiles para este tipo de investigación, tanto para la recolección de información como para el análisis de los materiales, como por ejemplo la grabación en audio y/o video, que permite el registro textual de lo que acontece y de aspectos imposibles de registrar por otros medios. Pero los hemos descartado por motivos que nos parecieron de peso: en primer lugar, porque, en alguna oportunidad en que lo utilizamos para luego retrabajar en taller el análisis de las prácticas hemos comprobado que esos recursos condicionan a los actores mucho más que el observador que registra en un papel, haciendo la situación ficticia. En segundo lugar, porque no se utiliza habitualmente como recurso en el seguimiento de las prácticas y decidimos no diferenciar, en cuanto a instrumentos e intensidad, el seguimiento de los "casos" del seguimiento de las demás experiencias de residencia. En tercer lugar, por el tiempo que insume la desgrabación y/o análisis.

El seguimiento de los "casos" sólo se diferenció del de las otras experiencias, en que se profundizó el análisis de documentos, en especial de los diarios de clase, y en que se realizaron entrevistas de análisis y negociación posteriores a la finalización y acreditación de la residencia.

Glaser y Strauss[143] proponen dos estrategias para analizar cualitativamente los datos. La primera es el **método comparativo constante**, por el cual el investigador simultáneamente codifica y analiza datos para desarrollar conceptos. Mediante la comparación continua de incidentes específicos de los datos, el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente.

"La segunda estrategia propuesta por Glaser y Strauss es el **muestreo teórico (**...) en el cual el investigador selecciona nuevos casos a estudiar, según su potencial, para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. La recolección de datos y el análisis se realizan al mismo tiempo."[144] En el desarrollo de nuestra investigación, la recolección y análisis de datos estuvieron muy articulados, aunque hubo momentos específicos para cada uno de esos procesos.

El muestreo teórico por saturación es un instrumento idóneo para el análisis de fenómenos complejos. La investigación cuantitativa sólo acepta como válido el muestreo estadístico y descarta el análisis de las excepciones y de los datos negativos. La investigación cualitativa no necesita de la muestra estadística, ya que se basa en el muestreo teórico, es decir, "el muestreo realizado en base a conceptos que se han probado teóricamente relevantes a la teoría en desarrollo".[145]

En el muestreo estadístico es necesario delimitar previamente cuáles y cuántos casos se van a registrar. Además, primero se recoge información y luego se analiza. "El muestreo teórico es el proceso de recolección de datos para generar una teoría por la cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información escoger luego y dónde encontrarla para desarrollar su teoría tal cual surge".[146]

En el muestreo teórico es necesario que el investigador seleccione los casos de acuerdo a criterios establecidos según las categorías y propiedades a investigar. Pero no es siempre necesario o posible delimitar de antemano con precisión cuáles y cuántos casos, ya que la delimitación se va generando por la confrontación de teoría-empiria, por comparación de casos, por saturación de información.

El muestreo teórico permite "descubrir las categorías y sus propiedades y sugerir interrelaciones dentro de una teoría". Por ello, "la muestra teórica adecuada se puede juzgar en base a cuán amplia y diversamente el analista elige sus grupos para saturar categorías de acuerdo con el tipo de teoría que se desea desarrollar".[147]

---

[143] 1967
[144] Taylor y Bogdan, 1992, p. 155
[145] Strauss y Corbin, 1991, p. 6
[146] Glaser y Strauss, 1967, material del Seminario-Taller: Sirvent, 1994
[147] Ib.

"En el muestreo teórico el número de 'casos' estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada 'caso' para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social".[148]

Como señala Margaret Mead, "el tipo de datos que necesitamos no es la clase que se presta fácilmente a un manejo cuantitativo... Así como el médico y el psiquiatra han hallado necesario describir cada caso separadamente y usarlos como ilustración de una tesis más bien que como prueba irrefutable de la misma, tal como resulta posible hacerlo en las ciencias naturales, el estudioso de los aspectos más intangibles y psicológicos de la conducta humana se ve obligado a ilustrar más que a demostrar una tesis".[149]

Por ello no hemos utilizado muestreo estadístico en esta investigación. Seleccionamos tres casos, reunimos todos los materiales posibles durante un tiempo prolongado y, para analizar el material, armamos esquemas con analizadores construidos -categorías, para algunos autores- en los que fuimos volcando los datos que separábamos del material del campo. Es decir, utilizamos el análisis minucioso del material, a medida que lo interpretamos. Comparamos los procesos realizados por cada uno de los casos en distintas etapas, concluimos acerca de cada uno de ellos, llevando a cabo un proceso de reconstrucción integradora, y utilizamos la comparación constante para elaborar las conclusiones finales.

La entrada a las instituciones estuvo facilitada porque el seguimiento de los casos se realizó en las mismas instituciones en donde se lleva a cabo la residencia, con las que la cátedra de residencia mantiene permanente contacto. Por otra parte, como ya se dijo, el seguimiento de los casos no varió, cualitativamente, respecto de las otras experiencias de residencia.

No obstante, se informó acerca de la investigación a las personas que participaron de la experiencia. Y, dado que el profesor que recibe a los residentes es un informante clave, se solicitó explícitamente su acuerdo y la lectura del proyecto de investigación. Otros informantes clave fueron: el propio residente, los compañeros observantes, los profesores de cátedra que realizaron el seguimiento de las experiencias.

---

[148] Taylor y Bogdan, 1992, p. 108
[149] 1993, p. 244

La **observación** ha sido otro de los instrumentos clave de nuestra investigación. La observación es un hecho cotidiano, natural al hombre, el principio de todo conocimiento vulgar y científico. “Es un componente tácito del funcionamiento cotidiano de los individuos en tanto negocian los acontecimientos de la vida diaria”.[150] Por eso mismo es imprescindible, tanto para los enfoques cuantitativos como para los cualitativos. Para que la observación pueda ser un instrumento de investigación debe ser deliberada, sistemática, específica respecto de aquello acerca de lo que se busca reunir información.

La observación cuantitativa busca describir y parte del supuesto de que puede registrar la realidad tal cual es. La observación cualitativa busca comprender, por ello es fundamental el análisis simultáneo o posterior, el registro de lo que se siente y se piensa, además de lo que acontece. Ello no significa que se desconozca la realidad, sino que se trata de bucear en los sentidos que le otorgan los actores implicados.

En nuestra investigación utilizamos la observación cualitativa, tomando recaudos para que, por un lado, se capture la complejidad del objeto y, por otro, se respete la fidelidad a lo que acontece. Por ello la descripción y/o narración es un proceso fundamental en la observación. Una buena descripción impide forzar la realidad para adecuarla a nuestros presupuestos y nos posibilita descubrir imprevistos. Un buen análisis es aquel que parte de la confrontación de la realidad descripta con una teoría, para intentar generar nuevos conocimientos.

La observación no es neutra, es siempre selectiva. La observación cualitativa basa su rigurosidad también en el reconocimiento de que el observador es el primer instrumento de la observación y que no es neutro ni puede serlo. Por lo tanto, reconocer los supuestos desde los cuales se observa, hace a la observación más coherente y fundamentada. “La observación es un proceso que se sitúa más allá de la percepción y supone plantear que no hay mirada inocente e ingenua. El peso de los saberes (teorías, concepciones, etc.) y de las representaciones debería ser reconocido en el recorte de la observación”.[151] En primer lugar, para una buena observación hacen falta, como afirma Peter Woods, “un ojo avizor, un oído fino, y una buena memoria”[152], pero también son necesarias: una buena teoría, honestidad intelectual, capacidad para distinguir y confrontar teoría con realidad.

[150] Everston en Wittrock, 1989, p. 307
[151] Poggi, 1995, p. 68
[152] 1987, p. 56

Si bien nosotros trabajamos con casos, la observación no apuntó a una investigación clínica personalizada, sino a la comprensión de procesos pedagógicos para construir un saber a partir de lo observado y no sobre lo observado. La observación cualitativa no puede encorsetarse en una guía cerrada, pues obturaría la mirada de aspectos no previstos. Sí necesita que se tengan siempre presentes las categorías o acontecimientos clave. Mediante la observación no se logra una copia fiel de la realidad, porque la misma se lleva a cabo a través de complejos procesos de mediación y de representación que la enriquecen, pero a la vez producen riesgos de deformación. Por ello la triangulación de observadores y de instrumentos es fundamental.

La observación no sólo está sobredeterminada por el observador y lo observado, sino también por el contexto; la observación es siempre contextuada, por lo que importa describir tanto el contexto físico como el histórico del lugar.

Everston[153] menciona diversos sistemas para registrar y almacenar observaciones. Así, se refiere a: 1) índole de los sistemas, 2) tipos de sistemas, 3) métodos de registro y 4) metas de los usuarios.

Para nuestra investigación, si bien lo tuvimos en cuenta como antecedente, preferimos reformular un sistema descriptivo y narrativo adecuado al objeto y al enfoque metodológico seleccionado. Consideramos que los sistemas categoriales cerrados no son apropiados para un enfoque cualitativo. Asimismo, ya fundamentamos por qué no utilizamos el registro tecnológico. Además, por ser la narración y la descripción los elementos centrales de todos los instrumentos que seleccionamos, utilizamos los aportes de teorías sobre el análisis del discurso y sobre la narrativa en la investigación y la enseñanza.

La observación cualitativa suele recibir la crítica de ser un instrumento subjetivo y distorsionante. Garantizar confiabilidad y validez son requisitos indispensables para utilizar este instrumento con rigor. Un instrumento es **confiable** cuando logra reducir los márgenes de error provenientes de la subjetividad. La triangulación de observaciones y entrevistas reducen esos márgenes. En cuanto a los problemas de **validez**, tomando los aportes de Peter Woods, nos preguntamos "¿cómo podemos estar seguros de:

1) la generalizabilidad (validez exterior); y

2) que lo que nosotros 'descubrimos' sea un producto auténtico y no esté teñido

[153] en Wittrock, 1989, p. 322 y 323

por nuestra presencia o nuestra instrumentación (validez interna)?".[154]

La selección de casos típicos y representativos garantiza la posibilidad de una buena generalización teórica, no estadística. La experiencia reunida en la cátedra, los análisis diagnósticos realizados todos los años, las encuestas a alumnos residentes y a graduados llevadas a cabo en los últimos años, como así también las investigaciones sistemáticas desarrolladas por la cátedra posibilitaron la selección de casos representativos.

Para garantizar la validez interna se utilizaron los diversos instrumentos de recolección y análisis de recolección ya mencionados. La validación de los relatos, descripciones e interpretaciones se concretó a través de un proceso de negociación del lenguaje y significado, en las entrevistas post-activas.

El **diario de clase** es un excelente instrumento de recolección de información sobre la enseñanza, ya que permite ir más allá de las conductas explícitas, pues en el relato que ofrecen los profesores, en este caso los residentes, reconstruyen su acción y dejan ver los sentidos atribuidos a dichas acciones.

El diario de clase se enmarca en el contexto de documentos personales y materiales autobiográficos, por ello es un excelente recurso del análisis del pensamiento del profesor, sobre todo de los dilemas y problemas que se plantea y de las teorías o supuestos que sustentan sus decisiones. En el diario el profesor expone, explica, interpreta su propia acción.

Podría darse una consigna semi-estructurada para la confección de diarios, pero, a los fines de lograr mayor riqueza en la investigación del pensamiento del profesor, es conveniente que la consigna sea lo más abierta posible y de ese modo se recoja en el diario todo lo que se pueda. En tal caso, para asegurar la riqueza de los registros, es conveniente que los investigados conozcan el proyecto de investigación a efectos de disponer de más elementos, más instrumentos de pensamiento que les abran la mirada y el oído y sepan sobre qué aspectos relevantes se está buscando información. Los registros son simultáneos cuando se está observando una situación realizada por otro. Cuando se trata de la propia práctica es importante el ejercicio del registro post-activo.

Como señala Zabalza[155], los diarios son un recurso de gran potencialidad expresiva, porque:

[154] Woods, 1987, p. 65

- requieren de la escritura, y el proceso de escribir es multirrepresentacional, integrativo, activo y personal; requiere además una estructuración deliberada del significado y produce un feedback autoproporcionado,
- es un recurso que implica reflexión,
- se integra en él lo expresivo y lo referencial,
- la narración es histórica y longitudinal.

Es decir que la narración en los diarios se constituye en reflexión sobre el objeto narrado, en este caso sobre la propia práctica.

Al igual que con la observación y con la entrevista, el trabajo con diarios requiere que se tomen recaudos para garantizar la rigurosidad de las interpretaciones que de ellos se haga. Los diarios de clase deben reunir las siguientes exigencias metodológicas:

- representatividad: que sea la expresión de la experiencia habitual del sujeto,
- adecuación: que suministre los datos requeridos para la investigación en cuestión,
- fiabilidad: que exista la posibilidad de comprobar los datos en distintas fuentes o a través de distintos procedimientos,
- validez: que exista una correlación equilibrada entre las evidencias y las interpretaciones que se hagan de ellas.

Algunas condiciones de legitimidad metodológica a tener en cuenta en la investigación con diarios de clase son:

- ampliar al máximo el contexto de análisis (variables, factores, casos típicos),
- describir el propio proceso para la obtención de datos e información,
- búsqueda deliberada.

Algunas exigencias, en cuanto a fundamentación teórica de la investigación con diarios, son:

- no tipificar prematuramente
- justificar interpretaciones,
- plantearse cómo hacer observable el pensamiento del profesor.

[155] 1991, p. 92

Algunos requisitos con respecto a la dinámica relacional de la investigación a través de documentos personales se podrían sintetizar en:

- proceso de negociación previa,
- entrevistas posteriores de análisis negociados.

Uno de los problemas metodológicos más importantes que presentan los diarios y que hay que tener en cuenta es el de la naturalidad versus la artificiosidad. Es decir, cómo lograr una escritura natural y ajustada a la realidad: lo que es y lo que se piensa y no lo que se cree que debería hacerse y pensarse. Se trata de un instrumento que precisamente es utilizado para la reflexión posterior, pero que debería escribirse como si nadie lo fuese a leer. La superación de este problema depende de: a qué tipo de solicitud responde el que escribe el diario, qué percepción tiene de sí mismo y del investigador, cómo se resuelve la dialéctica privacidad-publicidad, cómo se realizan las transacciones y la negociación de expectativas y significados. Es importante que el diario no sea un instrumento de evaluación y que su análisis sea siempre negociado.

Al igual que las observaciones y entrevistas, algunos recaudos garantizan mayores niveles de credibilidad de la información obtenida: trabajar durante un período prolongado y continuo, realizar comprobaciones con los participantes, llevar a cabo descripciones minuciosas, practicar la reflexión metodológica. Hemos tenido en cuenta todos estos recaudos en la utilización de diarios de clase en nuestra investigación.

Las **entrevistas** de cualquier tipo tienen como denominador común la transacción que tiene lugar entre buscar información por parte del entrevistador y suministrar información por parte del informante. La entrevista cualitativa apunta "a la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras".[156] La entrevista permite reunir información acerca de aquello que no pudimos observar personalmente y que otros han observado, y acerca de los sentidos y significados que tienen las prácticas para los implicados.

Al igual que la observación, la entrevista necesita un marco previo que dé claridad acerca de la información que se quiere reunir. Por ello, de los tres tipos de entrevistas más usuales -pautada o estructurada, semi-estructurada y abierta- utilizamos la semi-estructurada

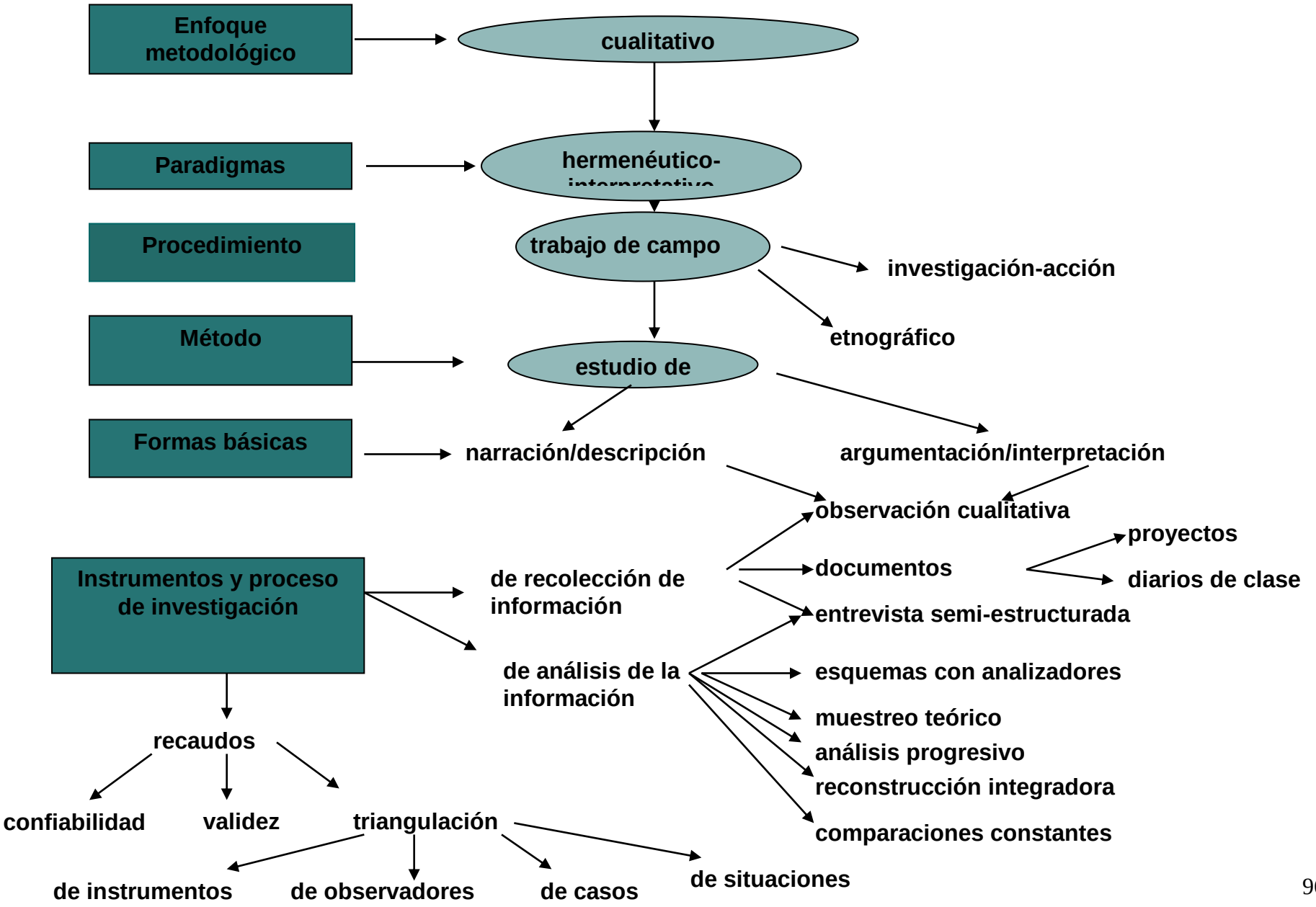
[156] González Sanmamed, 1994, p. 56

pues consideramos que permite, por un lado, organizar la información, requerirla según las necesidades pero, por otro, da lugar a cuestiones no previstas.

También comparte con la observación los mismos problemas de fiabilidad y validez, los que tratamos de resolver a través de la triangulación instrumental y de informantes y por intermedio de los procesos de negociación de lenguaje y significado. "Podríamos decir que las entrevistas son el instrumento más poderoso de una investigación cuando se las utiliza en conjunción con otros métodos, sobre todo con la observación".[157]

[157] Woods, 1987, p. 104

Síntesis esquemática de los fundamentos teórico-metodológicos.



97

6- La construcción del proceso de investigación.

Nos proponemos, en este apartado, describir los procesos realizados durante la investigación, señalando las dificultades encontradas, describiendo cómo las fuimos superando, explicitando los logros que nos permitieron continuar y concluir la tarea. Utilizamos el término fases, porque lo entendemos como aspectos o caras de un mismo proceso, que sólo se distinguen formalmente, a los fines de su análisis y para facilitar la exposición.

Reconstruir las fases de un proceso de investigación supone, para nosotros, un meta-análisis en el que se describe lo acontecido, se analizan las problemáticas surgidas, se explican las decisiones tomadas, se las justifica y se las evalúa. Se trata de reconstruir el proceso en un intento de comprenderlo históricamente, de describir la "historia natural de la investigación".[158]

Con el objetivo de facilitar la descripción, el análisis y la comprensión del proceso realizado, podemos mencionar cuatro fases:

- Elaboración del proyecto.
- Trabajo de campo.
- Análisis de los datos.
- Elaboración del informe de investigación.

[158] Sirvent, 1999

6.1- Elaboración del proyecto.

Durante el proceso de elaboración del proyecto se nos presentaron diversas dificultades. Algunas teóricas relacionadas con la complejidad de la temática, otras pragmáticas vinculadas con el espacio en el que se desarrolló la experiencia y los roles que desempeñábamos los implicados, y otras metodológicas emparentadas con el enfoque cualitativo que habíamos elegido.

Una primera dificultad teórica consistió en que encontramos muy pocas investigaciones sobre esta etapa del proceso de formación profesional en general y ninguna sobre procesos metacognitivos en particular. En el apartado donde exponemos el estado actual del arte mencionamos las investigaciones de las que tenemos referencias y las que pudimos consultar.

Un problema metodológico central consistió en cómo hacer observables los procesos metacognitivos. Como ya señalamos, la mayoría de las investigaciones acerca del pensamiento del profesor, paradigma en el que se enmarca ésta, en general se centran en describir cómo aprenden los profesores su práctica, o en describir procesos de reflexión menos específicos. Centrar la investigación en la metacognición hizo difícil la delimitación de los observables, pues requería prestar atención a si -en nuestro caso- los profesores en formación eran capaces de detectar situaciones problemáticas, evaluarlas, si eran concientes de contar con estrategias para resolverlas, si podían tomar decisiones y dar cuenta de las razones que motivaron tal decisión. Todo ello a partir de algunos observables, pero fundamentalmente desde las razones que ellos mismos dicen sobre su propio proceso.

"Uno de los grandes problemas con que se enfrenta la investigación y la praxis profesional al tratar la metacognición es cómo detectarla, aislarla y manipularla. El problema surge de la dificultad intrínseca que existe para operacionalizar la actividad metacognitiva dado que no se traduce directamente en una respuesta observable".[159] Dado que el objeto de la observación es la propia cognición, y la observación es también, en sí misma, cognición, el proceso de autobservación modifica el objeto observado. Wittrock señala que evaluar la metacognición es una actividad meta-metacognitiva y tener claro ello da claridad a los intentos de investigar estos procesos.

[159] Mayor y otros, 1993, p. 145

La utilización de registros basados en el autoinforme tiene la riqueza del testimonio directo de los implicados en la situación, pero no hay que desconocer sus limitaciones, entre las cuales podemos señalar: la falta de ejercicio en procesos introspectivos, las dificultades en verbalizar dichos procesos, la posibilidad de ocultamiento o deformación, conciente o inconsciente, de información.

No obstante, la situación de residencia presenta algunas ventajas para observar procesos metacognitivos. Las características de la práctica docente en general y de la residencia en particular -complejidad, simultaneidad, diversidad, singularidad- requieren de intervenciones en donde se ponen en juego las propias estrategias. "Hay situaciones que favorecen la aparición de estrategias metacognitivas y, por lo tanto, se recomienda extraer información a partir de ellas. Es más probable que exista actividad metacognitiva conciente cuando la tarea es nueva, compleja o difícil (sin sobrepasar la capacidad de la persona), porque ésta requerirá el desarrollo de un plan de acción".[160]

Otros problemas compartidos con investigaciones en esta línea cualitativa que se ocupa del pensamiento del profesor fueron el recorte del tema y la formulación de los objetivos.

En el caso particular de nuestra investigación, el hecho de estar comprometidos con la formación docente en general y con la residencia en particular ha favorecido el proceso, pues conocemos los problemas más significativos que merecen ser investigados, lo cual, sumado a los numerosos intereses puestos en la temática, ha agregado a la investigación cierta cuota de experiencia y de pasión. Pero a la vez fue motivo de dificultades a la hora de tener que elegir una problemática, descartar otras y separar nuestros intereses pragmáticos como profesores de residencia de los intereses teórico-prácticos de la investigación. Estas dificultades están íntimamente relacionadas con problemas pragmáticos que explicitaremos a continuación. Pero, volviendo a los problemas teóricos antes mencionados, es importante destacar que los mismos nos llevaron a la reformulación parcial del proyecto y que luego, cuando logramos el recorte del tema y de los objetivos, pudimos tomar otras decisiones relacionadas con los instrumentos, tiempos, espacios, analizadores, observables. No obstante, el recorte del tema y la formulación de los objetivos estuvieron siempre guiados por preguntas pragmáticas y metodológicas, tales como: ¿es posible reunir evidencias

[160] Mayor y otros, 1993, p. 147

acerca de lo que nos proponemos?, ¿a través de qué instrumentos lo haremos?, ¿cómo garantizaremos validez y confiabilidad?

El marco teórico de la temática elegida y el enfoque metodológico estuvieron presentes desde el mismo momento en que empezamos a formular el tema y los objetivos. Pero la profundización y ampliación de lecturas, la consulta de trabajos de investigación, las discusiones con compañeros de cátedra, con otros docentes, fueron ampliando la perspectiva, lo que posibilitó realizar los recortes posibles y necesarios.[161]

Aunque parezca obvio es importante destacar que, en esta fase, la paciente lectura y las indicaciones de parte del director -en todos los aspectos temáticos y metodológicos- y del co-director -en el tema específico de la metacognición- fueron decisivas para el desarrollo de la investigación.

Entre las dificultades pragmáticas que se nos presentaron y debimos resolver en esta fase destacamos el hecho de que la investigación se llevaría a cabo en nuestro lugar de trabajo. Y ello, si bien como ya dijimos enriquecería la mirada por la experiencia y el interés del que disponíamos, tal vez podía obturar la tarea de objetivación. Éramos conscientes de que, sobre las cuestiones descriptas a continuación debíamos agudizar nuestra vigilancia y tomar recaudos.

Ser al mismo tiempo quien llevaría a cabo la investigación y profesora de la cátedra podía generar confusiones de propósitos y, por lo tanto, de roles. Consideramos que el ejercicio que tenemos en la observación de clase y el propósito desde la cátedra, en cuanto a las residencias, como un disparador para el aprendizaje y la reflexión y no un instrumento de acreditación, constituirían, por un lado, fortalezas para la investigación. Pero también éramos conscientes de que, por otro, nuestro rol como profesores de práctica, al estar atravesado por una tradición normativa del mismo, produce ciertos "gajes" del oficio que nos llevan a observar con "lentes evaluadores", es decir, en función de un ideal de la clase, desde la perspectiva del deber ser. Esta situación a veces obtura la descripción y el análisis de lo que sucede en realidad. Correrno s de ese lugar fue objeto de una vigilancia permanente, con el fin de no naturalizar los problemas, no dejar de ver cuestiones no habituales, estar abiertos a la escucha y a la mirada.

[161] Un aporte importante en esta fase fue la posibilidad de participar, como docente, del programa de Intercampus, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, con el Dr. Felipe Trillo Alonso.

La decisión de llevar a cabo esta investigación puso más de relieve esa dificultad percibida como profesores de práctica. Se tomaron recaudos metodológicos para subsanarla: se delimitó y separó el rol de profesor de práctica y el de investigador, decidiendo para ello que el seguimiento de los residentes participantes de la investigación fuese llevado a cabo por otro profesor de la cátedra; se triangularon los datos a partir de los distintos materiales reunidos y se puso énfasis en los testimonios de los propios implicados, manifestados en sus diarios de clases, en los informes, análisis y entrevistas. "De todo el conjunto de instrumentos de que actualmente se dispone en la investigación didáctica, aunque pueda parecer paradójico, quizás sea el diario aquel que menos fuerza la intimidad de los profesores y su desvalimiento ante el investigador. Es él quien recoge los datos, quien decide qué 'entra'y qué no 'entra', qué momentos y episodios se aportan y cuáles no, qué tipo de cosas dice sobre sí mismo y sobre los alumnos y cuáles no".[162]

Por otra parte, el hecho de investigar desde la cátedra facilitó el ingreso a las instituciones y la confianza y naturalidad con que los docentes aceptaron la investigación.

Otra dificultad fuerte fue el hecho de que la investigación se llevó a cabo sobre las residencias, y éstas siempre están atravesadas por la ansiedad de la acreditación y la obtención del título. Esta dificultad es inevitable en toda investigación que pretenda abordar este período de la formación profesional y por lo tanto es necesario tenerla en cuenta en todo momento, muy especialmente a la hora de interpretar y sacar conclusiones, pues es una variable determinante. En este caso, como ya lo señalamos, se sumaba como problema que el responsable de la investigación, reglamentariamente y para la percepción de los alumnos, tenía responsabilidades en la acreditación.

Discutimos acerca de la validez y confiabilidad que podían tener los resultados de una investigación atravesada por esta dificultad y establecimos los recaudos metodológicos que debíamos tomar para neutralizar el posible impacto de la misma.

Como ya dijimos, los roles de profesor de práctica e investigador los asumieron distintas personas, se triangularon los instrumentos y los materiales y se realizaron controles de las interpretaciones con los residentes, el director, el co-director y otros expertos en el tema. Dos cuestiones ayudaron a neutralizar las dificultades que podía generar el tema de la acreditación: por un lado, el hecho que la residencia es anual y, por lo

[162] Zabalza, 1991, p. 192

tanto, un proceso más o menos extendido en el tiempo, durante el cual se pueden revisar logros; por otro, ¿que no se acredita sólo el dar clase sino todas las actividades llevadas a cabo?. Expresado en otros términos, la evaluación de la residencia es continua e integral, lo cual contribuye a desdramatizar la acreditación y favorece el aprendizaje procesual y reflexivo. Además, la práctica de la reflexión no fue un pedido artificial para la investigación, sino que se plantea como el aprendizaje central a desarrollar durante la residencia. Igualmente no desconocemos que en el imaginario de los residentes la actividad que tiene más valor para la acreditación es "dar clase".

La artificialidad que supone la situación de residencia fue tenida en cuenta desde el momento de elaboración del proyecto. Tal como detallamos en el marco teórico, no desconocemos las distinciones que podríamos establecer entre las prácticas -como instancia de aprendizaje y acreditación- y la práctica -como el ejercicio de la actividad profesional-. Entendemos que la residencia reviste ciertos rasgos de artificialidad por cuanto, al llevarse a cabo para otro fin del que asume la profesión -la residencia se desarrolla con el objeto de aprender y obtener el título, mientras que la docencia lo hace con el objeto de enseñar y ejercer una profesión-, el lugar se siente como "prestado", las decisiones están influenciadas por el profesor del curso y el de residencia y se originan conflictos por el doble rol de alumno y de docente. En este caso, a ese doble rol se le sumaba el hecho de ser un "caso" de la investigación.

Respecto de esta dificultad mantuvimos el mismo criterio de permanente vigilancia para no perderla de vista al observar el material, interpretar, sacar conclusiones. Pero además acordamos que, en un sentido amplio, podemos considerar la residencia como un proceso "natural" dentro de la formación profesional y que, en definitiva, todas las prácticas docentes están signadas por cierto grado de artificialidad, pues a veces se desarrollan en función de otros objetivos explícitos o implícitos: para cumplir con el programa, para ser bien visto por los padres, para satisfacer las demandas del director, para no generarse problemas. Creemos que esas "artificialidades" y conflictos de propósitos y roles deben ser variables a tener en cuenta en un proceso de investigación, pero no tienen por qué necesariamente impedirlo u obturarlo.

La conciencia de los inconvenientes enumerados no nos obstaculizaron en la valorización de las posibilidades ofrecidas por el espacio y el tema: la importancia de éstos

para la comprensión de los procesos de formación docente, el interés personal por el tema, la experiencia reunida y la escasez de investigaciones. A partir de estas reflexiones y decisiones fuimos construyendo el proyecto de investigación.

En cuanto a las problemáticas metodológicas que se nos plantearon en esta fase del proceso ya hemos explicitado en el capítulo anterior con qué criterios, desde qué enfoques y a partir de qué instrumentos hemos adoptado las decisiones. Esta problemática será retomada en la fase que describimos a continuación, porque allí surgieron algunas complicaciones que debimos ir superando.

Con lo antedicho intentamos mostrar el proceso realizado durante la elaboración del proyecto. Pero no fue una fase totalmente cerrada al presentarlo e iniciar el trabajo de campo. Durante todo el proceso de investigación fuimos ajustando conceptos, agregando argumentos, modificando expresiones, haciendo anotaciones al margen, en apuntes, e incorporándolas luego a la tesis. No perdimos nunca de vista el proyecto original, pero el desarrollo de la investigación permitió una tarea de permanente ajuste conceptual y metodológico y de mayor definición de nuestras posiciones.

6.2- Trabajo de campo.

Entendemos por trabajo de campo el procedimiento de investigación científica empleado en el área de las ciencias sociales, que utiliza instrumentos tales como diarios de clases, observaciones, entrevistas, cuestionarios, fotografías, filmaciones, permitiendo reunir información cualitativa acerca de los fenómenos o procesos no experimentales, es decir, en su desarrollo "natural". El trabajo de campo se enmarca en el enfoque cualitativo de la investigación.

Tomamos de Ovide Menin[163] las siguientes observaciones:

"Autores como Theodorson y Theodorson lo asimilan al 'field study method', es decir, el método de 'estudio de campo'. En ese sentido dicen que se trata de una 'técnica de investigación en la cual el investigador observa a sus sujetos en las condiciones de vida ambientales más comunes y no en condiciones de laboratorio. Los sujetos pueden estar o no al tanto de que son observados. En sociología y en antropología se usan a menudo para tales estudios las entrevistas'. G. D. Willson prefiere denominarlo investigación de campo, 'field investigation'. En ese sentido considera que se trata de la colección de datos que se obtiene, no del laboratorio o la clínica, sino del medio natural de los seres orgánicos estudiados".[164]

Coincidimos con Menin en que "el concepto mismo de campo significa por lo menos en la psicología contemporánea, el conjunto de fenómenos, sucesos o datos generales que caen propiamente dentro de los límites de una investigación determinada."[165]

El trabajo de campo de esta investigación fue desarrollado durante el transcurso del año lectivo 1999 y continuó en el 2000 con entrevistas post-activas. La decisión de llevar a cabo la investigación a través de estudios de casos nos llevó a delimitar el tiempo de recogida de materiales. Debíamos reunir abundante información para analizar en profundidad los casos seleccionados. Por lo tanto era necesario adecuarnos al período en que los mismos desarrollaron sus residencias.

---

[163] 1993
[164] Menin, 1983, p. 30
[165] Ib., p. 31

El proyecto era conocido por los profesores que conforman el equipo de cátedra, quienes habían participado de diversos procesos de discusión originados por él y acordaban con su desarrollo. Fue presentado a los alumnos al inicio de las clases, después de la difusión y el análisis del proyecto de cátedra y de finalizadas las primeras actividades de organización de la misma. Luego de comentarlo en clase y ponerlo a disposición de los interesados, se planteó la propuesta de participar espontáneamente del proyecto.

Cuando decidimos trabajar a partir del estudio de casos y elaboramos los criterios iniciales para la selección de los mismos, teníamos muy claro que dicha selección estaría subordinada a la participación voluntaria en el proyecto y que ello podría hacer variar los criterios de selección. Nuestra experiencia en la cátedra nos hacía observar diferencias significativas en la forma de abordar la residencia, entre quienes poseían experiencia docente previa y quienes no. Por ello nos pareció una variable importante a tener en cuenta, ya que los casos seleccionados desde este criterio podrían ser ejemplos significativos o paradigmáticos, sin la intención de que fueran representativos, estadísticamente, de la composición del alumnado.

Una vez realizada la presentación del proyecto de investigación, acerca del cual todos los alumnos demostraron interés, se acercaron en los días subsiguientes varios de ellos para recabar mayor información, manifestar su interés y/o indecisión al respecto. El residente que analizamos en el informe como caso B se ofreció inmediatamente después de presentado el proyecto, manifestando un especial interés por participar del mismo, por las razones explicitadas en la entrevista inicial y que reproducimos en el informe. Nos pareció adecuada su inclusión, por un lado, por el interés manifestado y, por otro, porque reunía un antecedente escolar distintivo, no previsto en nuestros criterios iniciales: no tenía experiencia docente previa, pero había cursado la carrera de Psicólogo y de Profesor en Psicología en la Universidad.

Respondiendo a las inquietudes planteadas por algunos alumnos interesados pero todavía indecisos, reiteramos nuestra intención de que participaran del proyecto alumnos con y sin experiencia docente. Respondieron a esta convocatoria más personalizada las residentes que analizamos como caso A y C, quienes reunían respectivamente la condición de poseer (A) y de no poseer (C) experiencia docente previa y, además, se habían incluido

en distintos niveles del sistema educativo para llevar a cabo la experiencia en educación formal (A en el nivel superior y C en el nivel medio).

No indagamos las razones por las cuales otros alumnos que se acercaron a manifestar su interés no concretaron la decisión de participar, porque temimos que esa indagación fuera sentida como presión para hacerlo o que consideraran que la decisión de no participar podía luego evaluarse negativamente para la acreditación de la residencia. Inferimos, por algunas razones explicitadas por ellos, que la causa más importante fue el temor de sumar más tiempo extra al insumido por el cursado de la residencia y el desarrollo de una experiencia en educación formal y otra en educación no formal.

Una vez definidos los residentes participantes de la investigación se les proporcionó a cada uno una copia del proyecto para que pudieran interiorizarse del mismo. Luego llevamos a cabo, con cada uno de ellos, una entrevista inicial semi-estructurada, la que perseguía como objetivo reunir información acerca de datos personales y escolares que pudiesen resultar significativos para la investigación, acerca de sus intereses y de sus primeras apreciaciones sobre la experiencia de residencia y de investigación, actividades de las cuales comenzaban a participar.

Resolvimos que debía ser semi-estructurada porque necesitábamos tener presentes algunos ítems y preguntas para no omitir recabar información que considerábamos básica, pero a la vez era importante dejar espacios para que se explayaran y para ir orientando las preguntas en función de los testimonios que daban. Por ello, además, fue oral. Para la elaboración del instrumento tuvimos en cuenta aportes de investigaciones con residentes[166] y el mismo fue ajustado con el director. Decidimos no utilizar grabador temiendo que las respuestas pudieran ser menos espontáneas y para ahorrarnos el tiempo que insume la desgrabación.

El ingreso de los residentes a las instituciones en donde se desarrollaron las experiencias se realizó como habitualmente lo tiene previsto la cátedra. Cuando se decidió qué residentes iban a participar de la investigación, éstos ya habían definido el lugar de inserción.

Cabe aquí aclarar que las instituciones y los profesores que reciben residentes son seleccionados por la cátedra de residencia en función de la predisposición voluntaria de los

[166] González Sanmamed, 1994

mismos y teniendo en cuenta las experiencias previas. A partir de estos criterios la cátedra trabaja desde hace años con las mismas instituciones y con los mismos docentes, quienes cumplen la función de co–formadores de los residentes y son así denominados en nuestro informe.

Los residentes se insertan desde que definen el lugar, aproximadamente entre abril o mayo, hasta la finalización del período lectivo en noviembre, y se mantiene el criterio de su participación en todas las actividades docentes áulicas e institucionales que se les permita. Los lugares disponibles son cubiertos por los residentes teniendo en cuenta turnos y horarios -se da prioridad en la elección a los residentes que tienen otras ocupaciones-, distancia -se da prioridad, en segundo lugar, a los que no residen en la ciudad-, y preferencias.

Todos estos recaudos establecidos por la cátedra y la predisposición de las instituciones, de los docentes y de los residentes, hicieron que la inserción de los mismos no presentase ninguna dificultad, tal como se explicita en el informe de cada caso.

En cuanto a la presentación de la investigación en las instituciones, si bien la misma no tenía por objeto ni los profesores ni las instituciones, parte de ella se iba a desarrollar en esos ámbitos, por lo tanto, se solicitó autorización para concurrir a las aulas con ese objetivo, se proporcionó una copia del proyecto a los docentes que recibirían a los residentes participantes de la investigación, y se informó quiénes concurriríamos en carácter de docentes de práctica y quién como investigadora.

No se les solicitó ninguna tarea especial para la investigación y se dejó librado al criterio de cada uno la lectura del proyecto, pues no queríamos agregar trabajo a la sobrecarga que ya tienen los docentes. Espontáneamente los tres manifestaron las dificultades que tuvieron para leer el proyecto por falta de tiempo, se lamentaron por ello y dieron su acuerdo para el desarrollo de la investigación. Tampoco se les solicitó a los residentes ni a los profesores de práctica ninguna tarea especial para la investigación.

La decisión de llevar a cabo la investigación a través de estudio de casos nos permitió aprovechar todo el proceso que nos ofrecía la residencia y todo el material que para ello se elabora. Los residentes realizaron observaciones de las clases desarrolladas en el espacio curricular en el que se insertaron entre mayo y septiembre. Tuvieron a su cargo el desarrollo de una unidad didáctica -acordada con el profesor de la materia- entre

septiembre y noviembre, aproximadamente. Las clases de los residentes cuyas experiencias se analizaron en esta investigación abarcaron entre doce y quince horas cátedra. Las actividades exclusivas para la investigación fueron nuestras observaciones y registros y las entrevistas con los residentes que participaron como casos.

Además de la entrevista inicial se llevaron a cabo entrevistas informales después de la observación de cada clase, en donde se trataba de estimular el recuerdo, se comentaba lo acontecido y se intercambiaban registros. Se llevaron a cabo tres entrevistas semi-estructuradas post-activas, es decir, una vez finalizada la experiencia. La primera, inmediatamente después, cuando la residencia ya había sido acreditada, con el fin de estimular la reflexión cuando ésta ya no estaba atravesada por la ansiedad de la evaluación. La misma fue escrita y presencial para posibilitar que se explayaran y obtener así registros textuales de sus expresiones.

La segunda entrevista post-activa se concretó una vez hecho el primer análisis del material de campo y se les solicitó que concurrieran previa lectura de sus proyectos, diarios y registros. Fue presencial y oral para los casos A y B, escrita y no presencial en el caso C, que ya no residía en la ciudad. Tenía como objetivos completar datos, formular preguntas que nos surgieron durante el análisis del material de campo, estimular la reflexión post-activa después de la relectura del propio material y entregarles un borrador del análisis que habíamos hecho de sus materiales. Se les solicitó que lo leyeran para saber si se sentían identificados con lo que allí se describió y analizó, si consideraban que respondía a lo acontecido, si acordaban con las interpretaciones. Este requerimiento respondió a la necesidad de controlar el análisis con ellos, de acuerdo a los recaudos metodológicos y éticos previstos.

En la tercera entrevista post-activa presencial con A y B los residentes manifestaron sus apreciaciones acerca del informe de investigación, se ajustaron interpretaciones y datos y se negociaron significados. C respondió por correo.

La segunda y tercera entrevista post-activa se llevaron a cabo durante el proceso de elaboración del informe de investigación y formaron parte del mismo, pero también aportaron nuevos datos acerca de los procesos de reflexión post-activa. Los mismos fueron integrados a los informes y tenidos en cuenta en la elaboración de las conclusiones finales.

Las observaciones que realizamos estuvieron guiadas por los objetivos y el marco teórico de la investigación. Ello nos permitió orientar la mirada hacia las posibles evidencias de procesos metacognitivos: qué problemáticas detectaban, cómo las resolvían, cómo las justificaban. Y nos posibilitó delimitar los observables: acciones; expresiones verbales, no verbales, escritas; contexto; planificaciones.

Realizamos el registro de todas las clases observadas. Después de cada observación hacíamos las entrevistas informales en donde intercambiábamos opiniones y registros. Éramos conscientes de que estos intercambios y entrevistas informales, posteriores a las clases observadas, podían producir el efecto de reorientar la reflexión "natural" que llevaban a cabo los residentes. No obstante ese riesgo, decidimos hacerlo por dos motivos: necesitábamos estimular el recuerdo inmediato de la clase para recuperar información y creíamos que el comentario inmediato de nuestros registros contribuiría a disipar las ansiedades que produce el ser observado sin obtener ninguna devolución. Los intercambios producidos en esos encuentros permitieron reunir información acerca de los procesos realizados.

Los otros residentes del curso participaban de instancias similares a estas entrevistas informales, en las reuniones semanales con la cátedra de residencia en la facultad. En ellas se llevaban a cabo actividades tales como: intercambios y análisis de diarios de clases, análisis de casos, de incidentes críticos, etc. En algunas oportunidades las experiencias concretadas por los "casos" fueron objeto de análisis en esas reuniones que presenciamos.

Cabe aclarar que distinguimos entre entrevistas semi-estructuradas (inicial y post-activas) e informales, porque las primeras fueron realizadas en base a un instrumento pre-elaborado, que incluye ítems y preguntas abiertas que guiaban la entrevista. En cambio, las entrevistas informales, llevadas a cabo a posteriori del desarrollo de cada clase a cargo de los residentes y observadas con el fin de la investigación, se realizaron sin ningún instrumento elaborado con anterioridad. Por el contrario, eran orientadas a partir de lo acontecido en la clase y de los registros realizados. Coincidimos con González Sanmamed[167] cuando expresa que comprobó que la capacidad y disponibilidad de los residentes para la reflexión aumentó considerablemente a lo largo del proceso de la

[167] 1994, p. 90

investigación, ya que los residentes eran estimulados por la búsqueda de las razones de sus certezas e incertidumbres.

Estas observaciones fueron realizadas durante el segundo cuatrimestre, pues es el momento en el cual los residentes llevan a cabo su experiencia frente a curso. Como señala González Sanmamed[168], nuestra observación tuvo un grado de participación moderada. Como principio metodológico habíamos decidido realizar una observación no participante. Pero en algunas ocasiones, siguiendo el "ritmo" de la clase, respondimos a requerimientos de participación. En muchas ocasiones debimos recordar a los residentes que no llevábamos a cabo funciones evaluativas, pero respondimos a requerimientos de asesoramiento y de opiniones cuando fue solicitado y si considerábamos que ello no afectaba el desarrollo de la investigación. De ese modo intentamos que la investigación no fuera vivida como una situación ficticia.

Tuvimos en cuenta algunas orientaciones de Taylor y Bogdan[169], citados por González Sanmamed:

> " a) la participación nunca supondrá el traspaso de la línea divisoria que lleve al observador a olvidar su función;
> b) si la participación coloca al observador en una situación competitiva, lo mejor será retirarse;
> c) debe evitarse actuar de forma que no se adecue a la propia personalidad y, sobre todo, procurarse no ser artificial y poco neutral;
> d) debe evitarse cualquier participación que obstaculice la capacidad del evaluador para recoger datos;
> e) no es recomendable un rapport excesivo que suponga una identificación extrema, y se llegue al abandono de la perspectiva crítica."[170]

Las observaciones fueron planificadas y acordadas previamente, y precedidas por el conocimiento -por parte del observador- del proyecto de clases del residente. Ya expresamos que resolvimos no grabar las clases en video ni audio para no introducir elementos que no se utilizan habitualmente en las observaciones de los residentes de esta

[168] 1994, p. 74
[169] 1986
[170] 1994, p. 76 y 77

carrera. Pero el principal instrumento de recolección de información fueron los diarios de clase.

Como ya señalamos, los diarios de clase se ubican entre los documentos personales[171], de utilidad tanto como instrumento de investigación como de desarrollo profesional[172]. A pesar de los riesgos que presentan (subjetividad, simplificación excesiva, errores de memoria, parcialidad, selectividad, engaño deliberado, conceptualización arbitraria), la riqueza que ofrecen como material etnográfico los ubica entre los materiales más valiosos para las investigaciones acerca de los procesos de pensamiento de los enseñantes. Los diarios se elaboraron a requerimiento de la cátedra de residencia, sin más indicaciones que registren todo lo que se considere significativo y las reflexiones realizadas, en lo posible distinguiendo la narración de lo acontecido de las reflexiones en proceso. Se les solicitó, además, mantener las notas de campo elaboradas en primera instancia, es decir que no las reelaboraran en función de la presentación.

[171] Taylor y Bogdan, 1986; Noods, 1987
[172] Montero, 1996; Zabalza, 1986

6.3- Análisis de los datos.

La tarea de análisis comenzó a llevarse a cabo desde el mismo momento en que se realizó la recolección de los materiales y estuvo muy articulada con la misma; en consecuencia, la tarea de recolección no terminó abruptamente al finalizar el año lectivo, porque en las entrevistas post-activas y en las actividades previstas para la negociación y control del informe de investigación con los residentes se continuó relevando información.

Durante las entrevistas, en el transcurso de nuestras observaciones y cuando leíamos los registros de los residentes, realizábamos permanentemente análisis y reflexiones sobre lo leído, observado o conversado. Muchas veces ese análisis era informal, a veces no explícito, pero nos dábamos cuenta del mismo cuando, durante el análisis posterior del material, recordábamos nuestras impresiones "in situ". En algunas ocasiones registramos nuestros análisis y reflexiones y pasaron a formar parte de nuestras notas de campo. Ello muestra que, como ya explicitamos, el proceso es espiralado, en el sentido de que se van realizando acciones que en el desarrollo de la investigación se ajustan y profundizan y sirven de sustento para nuevas acciones. En este apartado nos referimos a la etapa de análisis de los datos.

Es esclarecedora la cita que González Sanmamed[173] toma de Bogdan y Biklen: "El análisis de los datos es el proceso de explorar y organizar sistemáticamente las

[173] 1994, p. 97

transcripciones de entrevistas, las notas de campo y otros materiales recogidos, para incrementar la propia comprensión de ellos y posibilitar que se ofrezca a otros lo que se ha descubierto. El análisis implica trabajar con los datos, organizarlos, dividirlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar patrones, descubrir lo que es importante, lo que se va a aprender, y decidir lo que se dirá a los demás"[174].

Una de las dificultades de las investigaciones cualitativas es que se suele acumular mucha información, hay que trabajar con gran cantidad de datos y no hay reglas fijas para su abordaje. Pero necesariamente debemos elaborar estrategias para seleccionar y reducir los datos, organizarlos, representarlos, elaborar las conclusiones y verificar la validez de las interpretaciones e inferencias.

Toda esta tarea de análisis de los datos puede estar guiada por un procedimiento inductivo o deductivo o lo que Glaser[175] llama sustantivo o teórico. En el procedimiento inductivo o sustantivo se parte de los datos para elaborar los analizadores o categorías con los cuales se organizan e interpretan los mismos. En el procedimiento deductivo o teórico, se parte de un sistema teórico desde el cual se leen y analizan los datos. Habitualmente se utilizan articuladamente ambos procedimientos porque no son excluyentes.

En esta investigación se partió del procedimiento teórico o deductivo, porque ya en la recolección de datos teníamos decisiones tomadas acerca de qué mirar, desde dónde, y algunos conceptos claves guiaron nuestras observaciones y análisis. Pero a su vez la lectura del material nos llevó a ajustar los conceptos y analizadores previstos inicialmente, a modificar otros, a construir nuevos. En este sentido comprobamos, después de las primeras lecturas de todo el material reunido, que algunos analizadores no eran precisos para organizar los datos obtenidos y que nos faltaban otros con los cuales analizar datos significativos que aparecían y no habíamos previsto. Por lo tanto, el procedimiento fue mixto.

Para la elaboración de las conclusiones finales, en las que comparamos los resultados del análisis de los tres casos, utilizamos el método de comparaciones constantes, el que "supone contrastar las categorías, propiedades o hipótesis que emergen a lo largo de un estudio en diversos marcos y contextos"[176].

[174] Bogdan y Biklen, 1982, p. 145
[175] 1978
[176] González Sanmamed, 1994 y 1999)

Pasaremos, a continuación, a describir los materiales que analizamos, a narrar los procedimientos llevados a cabo para concretar dicho análisis, a argumentar nuestros procedimientos y a reflexionar sobre las dificultades y logros.

Durante la fase de recolección de datos habíamos reunido respecto de cada uno de los residentes el siguiente material:

- Entrevista inicial.
- Proyectos presentados por los residentes a la cátedra de residencia que consistía en: marco teórico, relevamiento de datos del contexto, de la institución y del grupo, proyecto de la unidad didáctica a cargo.
- Diarios de clases observadas por los residentes.
- Diarios de clases desarrolladas por los residentes.
- Reflexiones finales.
- Registros de los profesores de práctica que observaron a los residentes.
- Registros de observaciones realizadas por compañeros.
- Nuestras notas de campo.
- Entrevistas post-activas.

El material que los residentes presentaron como Anexo, conteniendo datos de las instituciones en las que desarrollaron las experiencias, tales como proyecto institucional, planes de estudio, proyectos de trabajo, entrevistas y encuestas realizadas, no fue tomado para la investigación, por un lado, porque no era pertinente y, por otro, porque se trataba de información sobre instituciones y personas no implicadas en la investigación.

Detallamos a continuación las actividades desarrolladas durante esta etapa:

- Relectura del proyecto de tesis.
- Lecturas exploratorias del material de campo.
- Revisión de bibliografía y de investigaciones consultadas.
- Lectura y búsqueda de asesoramiento sobre análisis del discurso.
- Nuevas lecturas del material de campo.
- Construcción de los analizadores y de los esquemas de análisis del material.
- Control de los analizadores y esquemas con el director y con el co-director.
- Nuevas lecturas del material de campo, señalando indicadores de los analizadores.

- Recorte y clasificación del material de campo.
- Volcado del material en los esquemas.
- Análisis, reorganización e interpretación del material clasificado.
- Elaboración de conclusiones.
- Lecturas de control.
- Controles del análisis realizado con el director, co-director, especialistas en el tema, residentes implicados.

A continuación describimos cada una de esas actividades:

- **Relectura del proyecto de tesis**: iniciamos cada una de las fases subsiguientes a la elaboración del proyecto de investigación con la relectura del mismo. Ello nos permitió reorientarlas. Antes del análisis del material de campo, la relectura del proyecto fue indispensable para construir los analizadores y los esquemas de análisis y para recuperar los conceptos clave con los cuales íbamos a leer el material. Mientras releíamos el proyecto realizábamos anotaciones al margen de las cuestiones que queríamos ajustar.
- **Lecturas exploratorias del material de campo**: llevamos a cabo una primera lectura de todo el material de campo, a partir de la cual lo ordenamos y separamos los Anexos que no utilizaríamos en el análisis. Dos lecturas exploratorias más nos permitieron hacer un boceto para presentar los casos, organizar los datos de los mismos, del contexto y de la experiencia, descubrir pistas de temas, temas emergentes, regularidades, continuidades y discontinuidades. En esas mismas lecturas fuimos percibiendo que la cantidad de material de campo reunido -si bien nos permitía garantizar la triangulación de datos, de informantes y de instrumentos- hacía que el análisis del material se complejizara. Debíamos ordenar la lectura y análisis del mismo, como así también seleccionar, ajustar y definir los conceptos que habíamos pensado como posibles analizadores.
- **Revisión de bibliografía y de investigaciones consultadas**: a los fines de ajustar los esquemas de análisis volvimos a releer bibliografía clave para los aspectos teóricos y metodológicos e investigaciones afines.
- **Asesoramiento acerca del análisis del discurso**: durante las lecturas exploratorias nos detuvimos, entre otras cosas, a observar el estilo con el que los residentes elaboraban sus diarios porque -como lo fundamentamos más adelante- según el estilo adoptado se podían inferir más o menos los procesos reflexivos realizados. A los fines de profundizar ese

análisis y a sugerencia del director de tesis, decidimos abordar lecturas acerca del análisis del discurso. Consultamos la bibliografía cuyos datos consignamos en el apartado dedicado a la misma y supervisamos las lecturas realizadas. Las consultas y lecturas realizadas nos permitieron diferenciar con mayor claridad entre el discurso narrativo y argumentativo y poner el acento en el uso de marcadores y conectores, tanto cuando leímos el material de campo como cuando redactamos el informe.

Hemos considerado en el análisis de los registros las dos superestructuras básicas abordadas por De Gregorio y Rébola[177]: la narración y la argumentación. Cuando hablamos de narración hacemos referencia a los discursos en los que se refieren los hechos. En la narración a veces se incluyen descripciones, diálogos y otras formas discursivas. Por ello nos referimos a la narración incluyendo estos otros modos. Cuando hablamos de argumentación hacemos referencia a los discursos en los cuales se articulan dos circunstancias con el objeto de convencer, persuadir al receptor para lograr su adhesión. Incluimos, dentro de esta modalidad, las explicaciones, justificaciones, explicitación de concepciones, reflexiones que los residentes registran en sus diarios.

Diferenciar estas dos modalidades nos resultó un buen instrumento para leer los registros, por cuanto fue importante, a los fines del análisis de los procesos metacognitivos, distinguir entre la narración de lo acontecido, sobre lo cual se reflexionaba, y la reflexión o justificaciones realizadas.

Didácticamente, en algunas ocasiones creímos necesario distinguir entre narración y descripción, entendiendo por esta última las representaciones lingüísticas del mundo real o imaginado. “Con la descripción expresamos la manera de percibir el mundo a través de los sentidos”[178]. Siguiendo a estas autoras, quienes consideran cinco modos de organización del discurso: narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo, en algunos textos nos resultó necesario distinguir entre argumentación, explicación e interrogatorio. “Como fenómeno discursivo, la explicación consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar, lo cual presupone un conocimiento que, en principio, no se pone en cuestión sino que se toma como punto de partida”[179]. Las autoras no diferencian, como modalidades, la explicación de la información. Didácticamente resulta útil esta distinción por cuanto la

[177] 1996, p. 55
[178] Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999, p. 279
[179] Ib., p. 308

información, en la enseñanza, pone énfasis en los hechos y datos, y la explicación, en la relación entre los mismos. En el análisis de los registros hemos podido distinguir modos discursivos narrativos, argumentativos, explicativos, informativos, dialogales -o la predominancia de alguno de ellos con la inclusión de otros-.

Enfatizamos que estas distinciones no perseguían el propósito de hacer un análisis en profundidad desde las teorías lingüísticas, pues no era el objeto de la investigación. Pero fue un recurso instrumental importante a la hora de distinguir entre las acciones realizadas, la reflexión sobre las acciones y sobre la reflexión y los argumentos que dan cuenta del conocimiento profesional.

Fueron también esclarecedoras las lecturas sobre los marcadores del discurso, entendidos como las unidades lingüísticas invariables que "no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación"[180]. En especial el concepto de conectores como "marcadores discursivos que vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro miembro anterior, o con una suposición contextual accesible. El significado del conector proporciona una serie de instrucciones argumentativas que guía las inferencias que se han de obtener del conjunto de los miembros relacionados."[181]

- **Nuevas lecturas del material de campo**: leímos nuevamente el material de campo, a partir de las relecturas de bibliografía, de investigaciones y de los aportes incorporados acerca del análisis del discurso, y con ellas ratificamos la necesidad de organizar el abundante material del que disponíamos, para facilitar su lectura y análisis.
- **Construcción de los analizadores y de los esquemas de análisis del material***:* cuando hablamos de analizadores nos referimos a los conceptos o proposiciones que construimos para guiar la lectura y análisis de los datos y que sintetizan aspectos desglosados de los procesos o fenómenos que queremos observar. En algunas investigaciones se habla de categorías de análisis. Nosotros preferimos hablar de analizadores porque determinar si cada una de estas construcciones pueden ser consideradas categorías requeriría de un

[180] Portolés, 1998, 25 y 26
[181] Ib., p. 139

análisis y una justificación epistemológicos, que no son el objeto de esta investigación. Cuando hablamos de esquemas de análisis nos referimos al conjunto de analizadores de una misma problemática, organizados en un cuadro, para facilitar el volcado de datos, la síntesis, la comparación.

Esta actividad fue decisiva para esta fase de la investigación. Si bien la elaboración del proyecto y la recolección del material de campo habían sido orientados por las teorías y conceptos clave que explicitamos en el marco teórico, la lectura del material de campo nos indicaba que debíamos ajustar las lentes a través de las cuales íbamos a leer e interpretar el material y reducir los datos. La relectura del proyecto de investigación y del material bibliográfico orientó ese ajuste.

En las lecturas exploratorias comenzamos a descubrir ciertas regularidades entre las clases observadas por los residentes y las que ellos planificaban y desarrollaban. Si bien esas relaciones podrían ser objeto de otra investigación -hacia la cual no pretendíamos desviar nuestro proyecto- nos pareció importante buscar la manera de analizar sistemáticamente esa pista. Ello podía mostrarnos algunos esquemas decisionales más o menos estables de los residentes y establecer qué impacto tenía la residencia como espacio de socialización y de construcción de conocimiento profesional. (Ya hemos explicitado en el marco teórico qué entendemos por rutinas. También hemos aclarado que concebimos los *esquemas decisionales* como las formas más o menos estables de resolver la clase.)

Además, mostrar estas posibles regularidades contribuiría a presentar los casos. Por ello construimos como primer analizador no previsto con anterioridad el de *arquitectura de la clase*. Tomamos el concepto de González Sanmamed[182] e hicimos referencia con él a las secuencias de actividades que se desarrollan durante la clase, como rutinas más o menos estables, que persiguen la enseñanza y el aprendizaje de un contenido y permiten percibir el esquema didáctico asumido. Si bien con este analizador no abordábamos directamente el proceso metacognitivo, los esquemas decisionales más o menos estables indicaban algún saber profesional, consciente o no, que le da origen.

Por otra parte, comenzar con al análisis de la arquitectura de la clase nos resultó metodológicamente adecuado porque, siendo los procesos metacognitivos procesos de segundo orden, requerían también de un análisis de segundo orden. Primero llevamos a

[182] 1994

cabo un análisis de lo que podríamos llamar la estructura superficial de la clase, su arquitectura. Luego realizamos un análisis de la estructura profunda, a cuyos efectos construimos analizadores específicos para los procesos metacognitivos.

En estas lecturas exploratorias vimos que podíamos distinguir entre tres arquitecturas de clase: la *arquitectura de la clase observada por el residente*, la *arquitectura de la clase planificada por el residente* y la *arquitectura de la clase desarrollada por el residente*, y que entre ellas encontrábamos continuidades y discontinuidades que era interesante comparar, no sólo para descubrir las rutinas y regularidades dentro de cada arquitectura, sino también para extraer algunas conclusiones acerca del impacto de las clases observadas y acerca de las discontinuidades entre lo planificado y lo realizado en el aula.

Necesitamos, además, registrar las valoraciones que el residente realizaba de las clases observadas, pues las decisiones de los residentes muchas veces se interpretan a partir de esas valoraciones. Por tanto también usamos como analizador el concepto *apreciaciones realizadas por el residente*. Aclaramos que cuando hablamos de la arquitectura de la clase observada no hacemos referencia directa a las clases que efectivamente desarrollaron los docentes a cargo de los cursos -que no fueron observadas ni constituyen el objeto de esta investigación-, sino a lo que los residentes pudieron ver y expresar de dichas clases. Nos interesaba la mirada de los residentes y no las acciones realmente llevadas a cabo.

En función de la descripción de cómo construyen el *conocimiento profesional* en esta etapa de la formación, fuimos señalando los conocimientos profesionales que se manifestaban como *argumentos explícitos* y los *supuestos* que se evidenciaban.

En las lecturas exploratorias también sentimos la necesidad de organizar la lectura y el análisis del abundante material reunido. Nos ayudaron en esta empresa los conceptos de Jackson, abordados en nuestro marco teórico, de enseñanza preactiva y enseñanza interactiva, con los cuales distingue dos momentos de la tarea docente, como así también el de actividades post-activas, referido en nuestro marco. Pensamos que una posibilidad de organizar la lectura y análisis del material de campo era separándolo según diera cuenta de acciones preactivas, interactivas o post-activas. Pero se nos presentó una dificultad: dichas acciones no siempre se realizan en tiempos cronológicos totalmente separados y menos aún aparecen así en los registros. En algunos materiales de campo se explicitaban acciones

referidas a sólo una de esas etapas. (Por ejemplo, el proyecto elaborado por los residentes daba cuenta de las preactivas. Las entrevistas post-activas y las reflexiones finales nos informaban acerca de las post-activas.) Pero los diarios de clases, donde se registraban las clases observadas, reunían mucha información acerca de las preactivas, pues allí se registraban y analizaban datos a utilizar para preparar las clases, y a veces incluían las propias intervenciones interactivas. Los registros de las clases desarrolladas por los residentes incluían la descripción de lo acontecido en la enseñanza interactiva y reflexiones que no siempre podíamos distinguir si habían sido realizadas "in situ" o en forma posterior, y que a veces se transformaban en reflexiones preactivas de la clase siguiente.

Entonces, si nos ateníamos estrictamente a los conceptos, tal como los formula Jackson, no se nos facilitaba la organización del material. Nos aclaró al respecto, otra vez, el concepto de fase, que en esta oportunidad tomamos de Jurjo Torres Santomé[183], quien se refiere a los conceptos de Jackson como fase preactiva y fase interactiva. Tomamos entonces el concepto de fase en el mismo sentido en que lo utilizamos para referirnos a las fases del proceso de investigación: como caras, aspectos, subprocesos de un proceso más global que los incluye. Fases que no se cierran totalmente en sí mismas, que no siempre se pueden separar claramente y cuya distinción se realiza a los fines de mejorar el análisis y la comprensión. Estas tres fases de la tarea docente constituyen una continuidad, pero su distinción nos permite analizar las continuidades y discontinuidades que entre ellas se producen.

Realizadas esas aclaraciones y reconociendo el margen de arbitrariedad que siempre implican estas decisiones, acordamos considerar *fase preactiva* de la residencia a la etapa que abarca desde el inicio de la misma hasta el comienzo de las clases a cargo del residente. En esa etapa los residentes desarrollaron las siguientes actividades: observaciones de clases, registros de las mismas, relevamiento y análisis de datos del contexto, de la institución y del grupo, elaboración del marco teórico y del proyecto de unidad a desarrollar, entrevistas preactivas. Todo ese material fue analizado para detectar indicadores de los procesos metacognitivos durante esta fase.

Consideramos *fase interactiva* al período en que los residentes desarrollan el proyecto previsto frente al curso, es decir, dan clases. Consideramos material representativo

[183] 1998, en Jackson, *La vida en las aulas*.

de esta fase los autoinformes, los registros de observaciones realizadas por la profesora de práctica y por los compañeros y nuestros registros de observaciones. Consideramos *fase post-activa* a la que comenzó después de finalizada la experiencia frente a curso, y en la cual se llevaron a cabo actividades tales como: informes, reflexiones, entrevistas.

Si bien, como ya dijimos, esta distinción se estableció con algún margen de arbitrariedad, las fases eran representativas de tres momentos clave y lo suficientemente diferenciados en el proceso de residencia, y nos permitió hacer una primera clasificación del material a analizar. Además, considerar la metacognición en las tres fases y realizar comparaciones enriqueció la comprensión de la misma como proceso.

A continuación debíamos decidir a través de qué analizadores reuniríamos evidencias de los procesos metacognitivos en cada fase y qué consideraríamos indicadores de los mismos. Para ello volvimos al proyecto. En primer término, los objetivos nos dieron una primera pista para construir los analizadores que nos facilitarían reunir esa información.

Decimos en nuestros objetivos específicos que nos propusimos:

- establecer cuáles son las situaciones problemáticas que se les presentan a los residentes,
- describir cómo las resuelven,
- identificar qué teorías subyacen a la toma de decisiones.

Es decir que hubiésemos podido utilizar tres analizadores abarcativos: situaciones problemáticas presentadas, cómo fueron resueltas, teorías subyacentes. Pero revisamos el marco teórico y la bibliografía sobre metacognición y decidimos la conveniencia de desglosar dichos analizadores para que describieran más ajustadamente los subprocesos metacognitivos. Por otra parte, esos tres analizadores tan globales no nos permitían volcar todos los indicadores que ya habíamos encontrado en las primeras lecturas del material de campo. Por ejemplo, era abundante el material acerca de las evaluaciones que los residentes realizan del contexto y sobre las cuales basan las decisiones que toman. Todo ello iba a quedar englobado dentro del mismo analizador dificultando el análisis.

Recordamos aquí, que la tarea de análisis del material de campo en las investigaciones cualitativas implica una tarea de separación en partículas, una diferenciación progresiva, para luego poder llevar a cabo una nueva reconstrucción integradora.

Retomando los autores trabajados y los subprocesos que los mismos describen como indicadores de la metacognición, construimos los siguientes analizadores de los procesos metacognitivos, para la fase preactiva e interactiva:

1. *Situaciones problemáticas detectadas.*
2. *Evaluación de la situación:*
   a) *Del contexto.*
   b) *De recursos personales.*
3. *Estrategias de resolución.*
4. *Construcción del conocimiento profesional.*

Para el análisis de los procesos metacognitivos en la fase post-activa utilizamos los siguientes analizadores, construidos en base a los anteriores pero que nos permitían analizar los procesos valorativos que los residentes hacen "a posteriori" y como control y evaluación de sus acciones, confrontando el plan trazado con los resultados:

1. *Situaciones problemáticas sobre las que se reflexionó.*
2. *Reflexiones sobre el contexto.*
3. *Reflexiones sobre los recursos personales.*
4. *Reflexiones acerca de las acciones realizadas.*
5. *Construcción del conocimiento profesional.*

Entendemos por *situaciones problemáticas detectadas* -conforme con lo explicitado en el marco teórico- aquellas situaciones que plantean demandas no previstas y requieren, de parte de quien debe abordarlas, la articulación de los diversos recursos que posee para dar una solución.

En un primer momento pensamos distinguir entre las situaciones problemáticas que se presentaron y las que fueron detectadas, suponiendo que podíamos obtener información acerca de problemas que la residencia les plantea a los alumnos y que éstos no perciben como tales. Ello podía ser un indicador de ausencia del proceso que desencadena la metacognición, pero, dado que el informante clave de los procesos metacognitivos es el propio residente y que las observaciones nuestras tenían sólo la finalidad de triangular información, esa distinción no resultó operativa. El análisis del material avaló la decisión, pues no registramos situaciones problemáticas no detectadas por los residentes. En tal caso, todas fueron visualizadas como problemas y varió la riqueza del proceso metacognitivo con

relación a si lograban o no incluirse en la problemática, si la construían como tal o la dilematizaban.

Por otra parte, como señala Schön[184] en la cita que toma Torres Santomé[185], "en el mundo real de la práctica, los problemas no se presentan por sí mismos a los prácticos como dados. Tienen que ser construidos a partir de los materiales o situaciones problemáticas que son extrañas, conflictivas e inciertas". El analizador *situaciones problemáticas detectadas* fue clave, pues permitió rastrear los procesos metacognitivos que se generaban y se articulaban durante la fase preactiva, interactiva y post-activa.

Incluimos dentro del analizador *evaluación de la situación*, todos los indicadores de apreciaciones, juicios, valoraciones, que manifiestan los residentes acerca de la situación, las personas, las tareas y las estrategias, y que luego utilizan como datos para la toma de decisiones. Distinguimos entre evaluación *del contexto* y *de recursos personales*. Las evaluaciones sobre el contexto incluyeron expresiones sobre el grupo, los alumnos, la clase, el rol docente, las estrategias, los planes y proyectos, el contenido, los materiales, el aula, la institución. Las apreciaciones de los recursos personales incluyeron estados de ánimo, sentimientos, formación, procesos cognitivos, actitudes. A través de este analizador tratamos de reunir información a fin de establecer si disponen de habilidades para emplear y controlar el propio conocimiento y si son conscientes de ello. Es decir, acerca de los diagnósticos realizados para saber si confrontan la situación con las propias posibilidades de resolución.

Entendemos por *estrategias de resolución* las acciones que planifican y ejecutan, así como los recursos de los que se valen para abordar las situaciones problemáticas y rutinas que se les presentan y a través de las cuales evidencian las decisiones que toman. Se trata de reunir información acerca del plan trazado, de las estrategias que seleccionan y de la forma de ejecución. En los registros a veces resultó difícil distinguir claramente entre situación problemática detectada, evaluación, decisión, reflexión, nueva decisión, nueva evaluación, pues muchas veces se presentaban muy articuladas entre sí y a modo de proceso espiralado. Por ello, para analizar estos procesos espiralados utilizamos el concepto de *secuencia decisional*.

[184] 1983, p. 40
[185] 1998, p. 18

Recordemos que partimos de un concepto de metacognición que supone que el proceso se completa cuando se construye nuevo conocimiento y se es consciente de ello. Por lo tanto, los analizadores construidos a partir de los conceptos de Schön (conocimiento en acción, reflexión en acción, reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en acción), nos permitieron hacer un cierre en el análisis de dicho proceso. Reunir información acerca de la construcción del conocimiento profesional es clave para comprender el proceso metacognitivo realizado, pues los conocimientos de los cuales los residentes dan cuenta son indicadores de las articulaciones entre pensamiento y acción.

El analizador *construcción del conocimiento profesional* nos permitió reunir información para determinar si los residentes reconocen lo que están conociendo o construyendo como conocimiento y si reconocen los procesos cognitivos realizados. Éste fue desglosado en analizadores para obtener información más específica del proceso de construcción realizado. Distinguimos, para analizar los materiales de las fases preactiva e interactiva, entre:

- *Conocimiento explicitado como marco,* entendiendo por tal todas las concepciones que los residentes habían expresado en el trabajo presentado a la cátedra bajo el título de marco teórico o fundamentaciones y las concepciones que fueron explicitando en el desarrollo de ese trabajo o en las entrevistas.
- *Conocimiento en acción*, entendiendo por tal el que los residentes revelan en sus acciones, a través de su ejecución espontánea y hábil, dando indicios de los supuestos y teorías en acto, que al ser descriptas por quienes las realizan se construyen como conocimiento. Se distingue del conocimiento tácito porque a éste podemos usarlo pero no dar cuenta de él ni describirlo.
- *Reflexión en acción*, entendiendo por tal aquellas reflexiones que realizan mientras van desarrollando las acciones, en las que los residentes ratifican, rectifican, completan, reconstruyen el marco teórico previo, confrontándolo con la práctica.

Distinguimos, para analizar la fase post-activa, entre:

- *Marco teórico reflexionado*, entendiendo por tal aquellas reflexiones posteriores a la acción, en las que los residentes ratifican, rectifican,

completan, reconstruyen el marco teórico previo, en confrontación con la experiencia realizada.

- *Reflexiones sobre la reflexión y sobre el conocimiento construido*, entendiendo por tal el análisis que los residentes llevan a cabo en forma posterior a la finalización de la experiencia y que le permite tomar conciencia, explicitar sus propias reflexiones y el conocimiento que lograron construir a partir de la experiencia realizada.

Otros conceptos de los que nos servimos para analizar la construcción del conocimiento profesional fueron los siguientes: teorías o conceptos vulgares, teorías o conceptos científicos y conocimiento artesanal, conceptos ya explicitados en el marco teórico.

- Los analizadores construidos fueron *controlados con el director y el co-director*, también con otra lectura del material del campo en la que se comprobó que facilitaban la lectura y permitían explorar y organizar el material.
- *Análisis del material de campo*: se procedió a realizar nuevas lecturas del material de campo, donde fuimos señalando la presencia en el texto de indicadores de los analizadores previstos, el uso de marcadores, las palabras claves y reiteradas, el tipo de discurso utilizado, estableciendo si se trataba de narración o descripción de lo acontecido o de argumentación y reflexiones. Utilizamos para esta tarea: marcadores, llaves, paréntesis, números y letras que indicaban cada analizador, anotaciones en el margen. Es decir, se desglosó el material en partículas según los analizadores previstos.
- *Recorte y clasificación del material de campo*: para garantizar reubicar de dónde habíamos extraído cada párrafo, en caso que pueda traspapelarse alguno, hicimos fotocopias de todo el material marcado, preparamos folios, cada uno con el cartel de uno de los indicadores. Fuimos recortando el material analizado y ubicando cada párrafo en el folio correspondiente. Esta tarea se llevó a cabo con la producción de cada una de las tres fases analizadas en cada caso. Adoptamos este modo "artesanal" de analizar el material porque los programas informáticos que conocíamos no permitían el análisis cualitativo en profundidad que intentábamos realizar.
- *Volcado del material en esquemas*: procedimos a volcar cada uno de los párrafos, de manera sintética, en los cuadros confeccionados a tal fin. En ellos tratamos de establecer

relaciones horizontales entre los indicadores de los distintos analizadores. Estos cuadros constituyeron una gran ayuda práctica, pues nos permitieron visualizar en un esquema todos los datos de cada analizador, las veces que se reiteraba, las relaciones entre datos correspondientes a distintos analizadores. No tienen la claridad que se requiere para un informe de investigación, ya que fueron parte del proceso de tanteo en el volcado de datos. Si bien se utilizaron simplificaciones que hacen dificultosa su interpretación para quien no participó de su elaboración, constituyeron no obstante un instrumento muy útil para nosotros en esta etapa. Por ello no los incluimos en el informe; sólo mostramos, al final del capítulo, las matrices con las que trabajamos.

- *Análisis, reorganización e interpretación del material clasificado*: una vez recortados todos los párrafos del material de campo y clasificados en los respectivos folios correspondientes a cada analizador, tomamos cada uno de los folios para:

  - Reorganizar el material, es decir, agrupar los párrafos teniendo en cuenta las problemáticas y/o temáticas comunes: tiempo, contenido, clima de la clase, conducción, materiales.
  - Interpretar y seleccionar el material: ayudados por el cuadro en el que se habían volcado los datos, realizábamos interpretaciones y seleccionábamos los párrafos a utilizar como citas de testimonios de nuestras interpretaciones.

  Así fuimos armando el primer borrador del informe de investigación.

- *Elaboración de conclusiones*: al finalizar el análisis de cada caso elaboramos conclusiones acerca de los procesos metacognitivos que pudimos apreciar en el material analizado. En las conclusiones generales comparamos los tres casos teniendo en cuenta: datos escolares previos, proyectos presentados, registros realizados, procesos concretados, conceptos utilizados, problemáticas detectadas, evaluaciones que pudieron realizar, estrategias utilizadas, conocimiento construido. Todo ello en función de los objetivos de la investigación y de nuestro marco teórico. Incluimos también en la conclusión general consideraciones acerca del proceso de la investigación.
- *Lectura de control*: realizamos una nueva lectura del material de campo para volver a controlar: citas, interpretaciones, análisis, conclusiones.
- *Controles del análisis realizado con el director, co-director, residentes implicados y especialistas en el tema*: se realizaron permanentes consultas con el director, previa lectura

de su parte de los avances del informe y posteriores a la finalización del mismo. Se realizaron consultas puntuales con el co-director, consultas por e-mail y se mantuvo una entrevista con la profesora Edith Litwin. Se hicieron controles con Leonor B. de Paz, profesora de residencia docente del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR, con Ana María Hernández, profesora adjunta de la cátedra de residencia en la cual se llevó a cabo la investigación, con Julia Giró, profesora del curso en el cual residió el caso B.

También se realizaron dos entrevistas post-activas con los residentes implicados en la investigación, quienes leyeron el informe y con quienes controlamos el mismo.

6.4- Elaboración del informe de investigación.

Dado que el propósito de toda investigación no se limita sólo a la cumplimentación de los objetivos por parte del investigador, sino que persigue compartir la comprensión lograda con otras personas, la redacción del informe de investigación es una tarea que requiere de atención y cuidado. Se trata no sólo de mostrar el proceso realizado y el producto logrado, de fundamentar y justificar lo actuado, sino, además, de hacerlo comprensible para los demás, respetando el proyecto previsto.

Como dice González Sanmamed, en el informe "debe quedar claro cómo se recogieron e interpretaron los datos, así como las conclusiones a las que hemos llegado facilitando al máximo la comprensión del contexto sobre el que se ha trabajado"[186].

Yin, citado por González Sanmamed[187], distingue entre cuatro variedades de informes escritos: narración única, informe de casos múltiples, formato de preguntas-respuestas, análisis único de casos múltiples. Ubicamos el informe de la investigación que sirvió de base a este trabajo, como informe de casos múltiples, por cuanto presentamos de forma separada cada caso, dedicando una sección final en la que convergen análisis y resultados. Como ya señalamos, en esta publicación omitimos el informe detallado de cada uno de los casos. En el mismo se dedicó un apartado a la presentación del caso, otro a mostrar la arquitectura de la clase, otro central en el que se analizan los procesos metacognitivos y, por último, conclusiones particulares del caso.

El apartado dedicado a la presentación del caso persiguió como objetivo mostrar los datos más significativos para la investigación, sobre el/la residente, el contexto en el que se desempeñó y la experiencia desarrollada. Incluimos en el mismo datos personales, de la biografía escolar, características generales de la institución en la que se llevó a cabo la experiencia de residencia, del espacio curricular, del grupo a cargo, cómo fue la inserción del residente en el curso, dificultades y logros más destacables, características generales de la experiencia, cómo llevó a cabo los registros y trabajos presentados.

En el informe de tesis incluimos a continuación de la presentación de cada uno de los casos un apartado dedicado al análisis de la arquitectura de la clase, en el que nos

[186] 1994, p. 114

[187] Ib.

proponemos mostrar los esquemas didácticos más o menos estables, en la construcción que el residente hace de su clase a partir de lo observado, apreciado y planificado. Permite a la vez detectar dichos esquemas y presentar los aspectos didácticos sobresalientes de la experiencia. Incluimos en este apartado los siguientes aspectos: arquitectura de la clase observada por el residente, apreciaciones que realiza, arquitectura de la clase por él planificada, arquitectura de la clase por él desarrollada, construcción del conocimiento profesional. Intentamos también apreciar la influencia de las clases observadas en la construcción de la arquitectura de la propia clase.

En el siguiente apartado, referido al análisis de los procesos metacognitivos, se organizó el informe -en concordancia con el proceso realizado- en tres grandes ítems: análisis de los procesos metacognitivos en la fase preactiva, análisis de los procesos metacognitivos en la fase interactiva, análisis de los procesos metacognitivos en la fase post-activa. En cada uno de esos ítems se intentó mostrar el análisis realizado acerca de las situaciones problemáticas detectadas, las evaluaciones que realizaba el residente y que le aportaban datos para la toma de decisiones, las estrategias de resolución que explicita, lo que expresa acerca de la construcción del conocimiento profesional.

Organizamos el informe del análisis de los procesos metacognitivos utilizando siempre el mismo esquema: nuestras interpretaciones e inferencias seguidas de las citas del material de campo que testimonian nuestra interpretación. Para facilitar la lectura hemos utilizado distinto tamaño y tipo de letra y distintos márgenes, diferenciando las interpretaciones nuestras de las citas del material de campo. En el informe de tesis se incluyen, como citas, todos los párrafos del material de campo que consideramos representativos de las interpretaciones realizadas. Al final de este capítulo incluimos, a modo de ejemplo, algunas citas e interpretaciones. El último apartado del informe, lo que en esta publicación está comprendido en el capítulo siete, está dedicado a las conclusiones generales, en donde informamos acerca del resultado del análisis comparativo entre los tres casos y realizamos apreciaciones sobre el proceso de investigación.

Finalmente, como parte de la redacción final del trabajo de tesis, revisamos y ampliamos el marco teórico, el estado del arte, el ítem referido a la metodología de la investigación y la bibliografía, y ajustamos la redacción de los objetivos.

Nuestro objetivo fue que a través del informe el lector pueda:

- hacerse una idea de lo acontecido y de la perspectiva y los procesos realizados por cada uno de los residentes implicados en la investigación,
- contar con los datos suficientes para valorar o desestimar las conclusiones,
- considerar la perspectiva teórica desde la que se realizó la investigación, así como la congruencia en su desarrollo.

Cronológicamente, esta historia natural de la investigación fue realizada en forma posterior al informe de investigación. Fue la actividad que culminó todo el proceso. Pero decidimos incluirla antes del informe, pues consideramos que narrar el proceso realizado y argumentar nuestras decisiones de investigación facilitan la comprensión del mismo.

<u>A modo de ejemplo</u>: algunas interpretaciones y citas que las justifican.

<u>Caso A</u>:

Registra reiteradas situaciones en las que el tiempo y el espacio del aula no son respetados e interpreta que dichas situaciones, por ser tan habituales, terminan siendo rutinas naturalizadas. De su diario de clases extraemos las siguiente observaciones:

De la primera clase observada:

> "Mientras están trabajando (conversando sobre el tema entre todas), un señor ingresa con un tubo fluorescente y lo cambia, la clase sigue como si el señor no hubiera entrado, y se retira."
> "Hora 19,[10] hs. (Aparece una docente y la interrumpe.)"

De la segunda clase:

> "Mientras tanto ingresa una señora, borra el pizarrón y se va."
> (Anotado en el margen) "Hay gente que entra y sale como si nada, nadie saluda, no se pide permiso."

Concluye en el análisis de las clases observadas:

> "Se observan rutinas como: entrar tarde al salón (por parte de las alumnas y docente), la no lectura de los textos por parte de algunas alumnas, continuar con la clase hasta que venga la otra profesora en el cambio de hora, la postergación o incumplimiento de entrega de trabajos, el cambio de fecha de parcial en función de los paros y a la falta de estudio por parte de las alumnas."

Situaciones problemáticas detectadas.

En esta fase la residente continúa planteándose las problemáticas detectadas durante el período de las observaciones. Las hace propias, reflexiona al respecto, busca diversas estrategias de resolución. Como problemáticas fuertes se observan:

- Las actitudes descomprometidas de las alumnas: falta de lectura, inasistencias, escasa participación, actitudes que obturan la comprensión.

- Rutinas institucionalizadas: que tanto alumnas como docente lleguen tarde, que las alumnas hagan otras actividades no pertinentes a la clase, que los tiempos y espacios áulicos no sean respetados por los diversos actores institucionales.
- Escaso tiempo.

Las dos primeras problemáticas se construyen como tales en la medida en que se reflexiona y se buscan estrategias de resolución. Respecto de las dos primeras la residente toma una posición más intervencionista con relación a la observada en la profesora. El problema de la falta de tiempo a veces se dilematiza, realizando la residente también un cierto proceso de "naturalización" del mismo. En el registro de la tercera clase a cargo se ve claramente la secuencia: detección del problema – evaluación del contexto – toma de decisiones:

> "Para romper el hielo, cuando una alumna levanta la mano (por la asistencia) aprovecho y le digo 'bueno, ¿vos querés empezar?' Y la alumna me contesta: 'yo levanté la mano por la asistencia'.
> R- Bueno, bueno (y nos reímos un poco).
> Todas se pelean por no empezar... El problema es que así no vamos a poder ver la película, porque es importante esta puesta en común, para comprender con claridad ciertos conceptos claves para trabajar en la película. Hay un silencio.
> Observo a las alumnas y veo a una que no es muy participativa que tiene el cuadro hecho sobre el portafolios y le planteo: '¿querés empezar vos?'. La alumna no se anima.
> R- Mirá, lo que tenés que hacer es leer una parte de lo que trabajaron en grupo.
> La alumna se anima y empieza por leer las características generales que encontró en el paradigma positivista y la concepción de la sociedad. A su vez, pregunto si otro grupo escribió algo distinto y así empiezan a participar y opinar chicas de otros grupos. Pregunto quién quiere leer con respecto al Paradigma Crítico y participa una alumna que momentáneamente se queda callada y lee..."

En la segunda entrevista post-activa, y después de releer sus registros, logra realizar reflexiones críticas en cuanto a las estrategias que se dio para superar la falta de lectura de las alumnas:

> "Porque yo como alumna de la facultad tampoco leía todas las clases, también me atrasaba en las lecturas. Sin embargo como profesora pretendía que leyeran. Reconozco que insistí tanto con eso que al final obturó. Si hubiese empezado con atividades más concretas como la que implementé con la clase de Freire, hubiese avanzado más y mejor a pesar de la falta de lectura. Uno

> cree que con esas actividades se pierde más tiempo, pero a la larga se gana. No me daba cuenta de que a nivel superior pueden leer después solas. Hay que seguir adelante y no necesariamente hay que seguir la secuencia que yo seguí: primero lo teórico y después lo práctico. Puede ser al revés. Por ejemplo cuando usé el video, podría habérselos hecho relacionar primero desde los personajes y lo experiencial y no necesariamente dar primero los paradigmas para que lo analicen desde allí."

Caso B:

La mayoría de las problemáticas que detecta el residente son construidas a partir de las observaciones realizadas al grupo de alumnas y de las hipótesis que se anima a formular. Las abundantes observaciones del grupo que analizaremos en el siguiente ítem, sus observaciones acerca de los agrupamientos y la importancia que le atribuye a los mismos, nos posibilitan afirmar que, en este aspecto, la construcción de problemáticas centrales estuvo influenciada por su formación en Psicología. Dice en el análisis del grupo, respecto a los agrupamientos, uso de espacio, comunicación y dinámica:

> "En la distribución espacial se pudo observar que el grupo clase se dividía en subgrupos, una primera impresión resultaba del agrupamiento por afinidad de edades. Durante el año se observó una conformación de siete subgrupos. También el agrupamiento en los subgrupos parecía responder en la práctica a los niveles de participación de sus miembros. Es decir que los grupos se conformaban con miembros que participaban en los diálogos durante el proceso de aprendizaje y otros subgrupos donde sus miembros no concretaban participación alguna. Las relaciones que se observaban en el aula sólo se recortaban dentro de los subgrupos, pues no existían relaciones entre ellos. La distribución espacial como lo anteriormente dicho se sostuvo durante todo el año, es decir que las separaciones o agrupamientos fueron notorias y se sostuvieron aún cuando se cambió de salón.
>
> La comunicación que circuló en el aula sólo se recortó en una relación bidireccional, es decir de docente a alumnas o de alumnas a docente, no se observó el intercambio de ningún tipo entre las alumnas.
>
> Mirando desde afuera se observó poco movimiento, más bien una estructura estática, con funcionamientos repetitivos, es decir que estaban distribuidas las funciones, los lugares, dentro de las funciones había quienes escribían los trabajos. En muchos momentos se observó apatía frente a la materia, falta de interés por el contenido, deseos de irse o no dar clase."

Justifica, en el registro de la cuarta clase, su decisión de privilegiar la exposición, basándose en el escaso tiempo con el que cuenta y por la intención de sistematización:

> "Quizás por el apuro del tiempo, 'acordado con la docente' de presentar las corrientes y cumplir con la consigna me encontré limitado sólo a producir una situación de presentación expositiva."
> "Quizás mi sensación de haber presentado el tema de manera dispersa provocó la necesidad de esta síntesis en un cuadro que presentaba un esquema conceptual surgido del trayecto realizado y propuesto en la unidad".
> "Lo anteriormente citado me llevó a un desarrollo más expositivo y de relaciones de conceptos en la clase de cierre-repaso."

En esta fase continúa manifestando su preocupación porque los alumnos signifiquen los contenidos en función de su futura práctica profesional. Se lee en los registros de sus clases:

> "El intento de hoy fue retomar lo trabajado la clase anterior sobre Ciencia y Conocimiento con las diferentes posturas de pensamiento sobre las mismas. Intenté articular esto con las representaciones de su futura práctica como docentes en Jardín o Preescolar. ¿Qué práctica sería para ellas esa actividad que van a desarrollar con niños? ¿Trabajar con pegado recortado? ¿Qué tipo de conocimiento sostiene?"
> "Considero que haber presentado las relaciones como modos de pensamiento a lo largo de la historia de la disciplina me permitió arribar al para qué de lo desarrollado. Esta intención creo que pudo notarse quizás no totalmente al cierre del tema cuando se cuestiona al grupo: ¿qué hacemos con esto que aprendimos? Algunas respuestas:
>
> – 'Poder entender al leer a algún autor, saber desde dónde está hablando'
> – 'Poder saber que lo que pasa en el aula no es conocimiento vulgar sino que es un conocimiento científico.'
> – 'Saber que la práctica no puede entender todo (sic), que se necesita también una teoría.' "

Caso C:

Se plantea cuestiones acerca del espacio que puede y debe cumplir como residente, cuándo y cómo participar, potenciada esta problemática por la inseguridad que le provoca su falta de experiencia.

Dicha problemática se visualiza en dos tensiones concretas: el doble rol que debe cumplir en la residencia, en la cual es a la vez docente y alumna, y las tareas de observación articuladas con la participación en la que a veces se ve implicada y para las cuales no se siente preparada. Dice:

> "La carrera me gustó mucho, da capacidad para pensar, ver, reflexionar; pero falta práctica, falta el ejercicio de planificar y eso me da temor. En la carrera hay mucha teoría, faltó práctica."

Expresa en las reflexiones posteriores a la observación y previas a su experiencia frente al curso:

> "Todavía me cuesta entender que debo posicionarme desde el lugar docente; aún hoy me siento en el rol de alumna. Supongo que el motivo de ello es la mencionada falta de experiencia. Aclaro que no soy docente, ni tengo otra profesión."

En el registro de su segunda clase da cuenta de la articulación entre problemática que se plantea-reflexión en acción–decisión, acerca de la tensión exposición/interrogatorio:

> "Un aspecto que me interpelaba mientras estaba desarrollando el tema era si no estaba abusando de ellos con tantos interrogantes, algunos muy precisos y otros más generales; me preguntaba: '¿estoy haciendo bien, o debo hablar más yo y que ellos sólo escuchen?' Pero no pude, los chicos se mostraban interesados con ciertos puntos, entonces me dejé llevar por el ritmo que había tomado la clase y decidí continuar de la misma forma."

En el mismo registro explicita dos problemáticas que la preocupan y que articula pues considera que una desencadena o potencia la otra: su rol de residente y la búsqueda de participación más generalizada:

> "Podrían haber participado 'todos', pero es bastante difícil que esto ocurra y cuando uno está practicando se siente condicionado por esta posición. O sea, uno no sabe si el preguntar mientras desarrolla la clase,

> individualmente a quienes no participan, puede volverse en contra de uno o no, en esta instancia se necesita de los alumnos y esto condiciona."

En el registro de su cuarta clase se observa cómo articula: decisión preactiva-apreciación del contexto-decisión interactiva-apreciación del contexto-decisión interactiva-apreciación de resultados:

> "Tenía planificado hacer un ejercicio en forma grupal, para ir aclimatando a los alumnos con el tema a desarrollar. Una vez organizada la clase pregunté si todos habían realizado la guía y por las expresiones en su rostro observé que no; pero así todo decidí pedirles que por grupo fueran comentando lo que habían elaborado, me interesaba saber si el tema les había resultado significativo y si habían comprendido lo desarrollado. En general... se dio la participación de los mismos grupos y, al percatarme de esto, comencé a pedir que hablaran otros grupos. Como no obtuve respuesta, decidí aclararles que aunque no tuvieran por escrito las respuestas igualmente podían participar, que su opinión personal también era válida. El esfuerzo fue en vano, continuaron participando los grupos que habían elaborado por escrito dichas consignas."

En el mismo registro vemos cómo la problemática de la comprensión se reitera, y comprobamos su reflexión en acción acerca de las limitaciones del indicador *expresiones en los rostros de los alumnos*:

> "Retomando el momento de desarrollo del tema, mientras lo hacía, me surgían los siguientes interrogantes: ¿me estarán entendiendo?, ¿se estarán aburriendo? Entonces me preguntaba: ¿comprenden?, ¿tienen dudas? Y al responderme me volvía a interrogar: ¿en realidad entenderán lo que estoy desarrollando?, porque veía que sus caras no cambiaban; en consecuencia: ¿qué hacer?, ¿continúo con el tema, o hago un paréntesis y retomo lo ya desarrollado? Es difícil saber qué hacer cuando el referente para tomar una decisión son expresiones en los rostros..."

Los registros citados en el apartado anterior testimonian la persistencia, en la fase interactiva, de las siguientes problemáticas:

- Rol del residente.
- Tensión participación autónoma/heterónoma.
- Tensión explicación/interrogatorio.

- Tensión comprensión/estrategias de enseñanza.
- Tensión participación/comprensión.
- Tensión conocimientos previos/conocimientos nuevos.
- Tensión evaluación/acreditación.
- Tensión tiempo previsto/tiempo real.

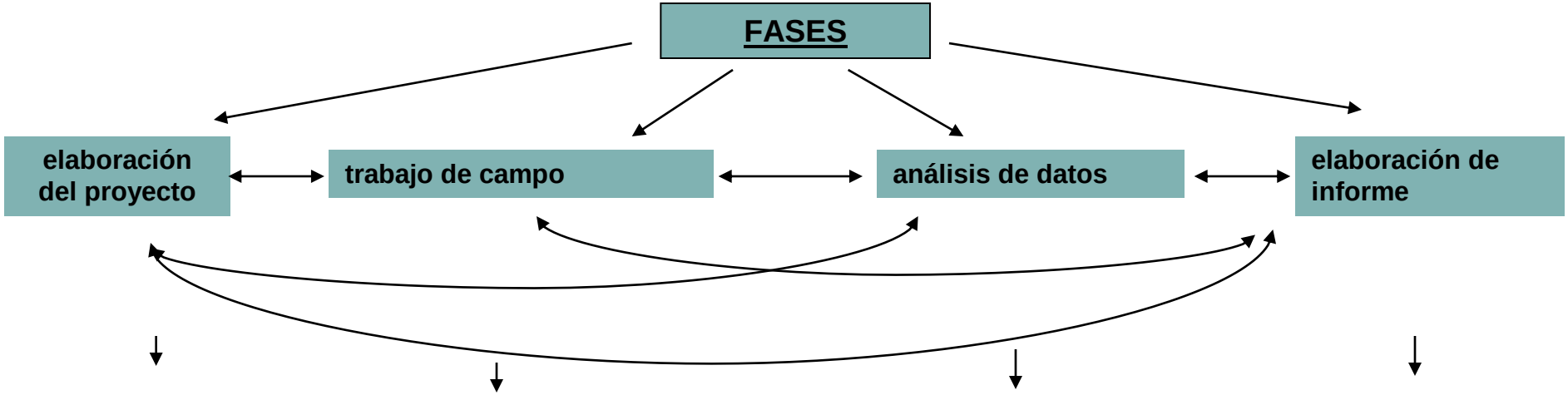
Es decir que tanto los problemas que detectó en las clases observadas como los que anticipó para sus clases durante el período de observaciones se afianzaron como situaciones problemáticas a resolver. Es interesante observar el proceso de construcción de la problemática como tal. Por ejemplo, en algunos registros ya citados:

> "Un aspecto que me interpelaba mientras estaba desarrollando el tema era si no estaba abusando de ellos con tantos interrogantes (...) ¿estoy haciendo bien, o debo hablar más yo y que ellos sólo escuchen?"
>
> "Uno no sabe si el preguntar mientras desarrolla la clase, individualmente a quienes no participan, puede volverse en contra de uno o no."

Esquemas conceptuales del proceso de investigación.

Como síntesis del capítulo seis presentamos dos esquemas. En el primero intentamos mostrar las **fases del proceso de investigación** detallando las actividades realizadas. En el segundo, mostramos los aspectos contemplados en el **análisis** de cada uno de los **casos**. Adjuntamos, además, los **cuadros matrices** que utilizamos para el volcado de datos. Pretendemos con ello completar una idea del proceso realizado.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN



resoluciones:
teóricas
pragmáticas
metodológicas

observaciones
entrevistas
elaboración de documentos

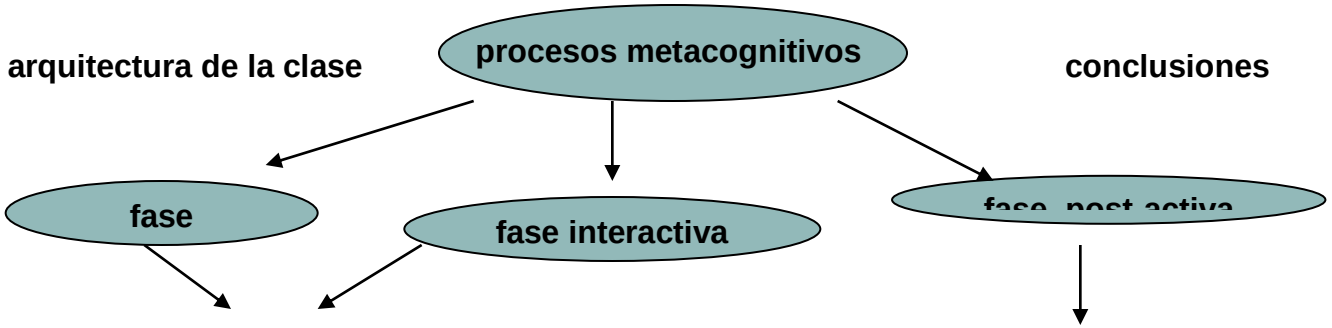
-relecturas del proyecto
-lecturas exploratorias de material de campo
-revisión material teórico e investigaciones
-nuevas lecturas material
-construcción de analizadores y esquemas
-análisis, recorte, clasificación y -
-volcado del material de campo
-reorganización e interpretación del material clasificado
-conclusiones
-controles

-mostrar lo acontecido, y los procesos realizados
-contar con datos suficientes para valorar o desestimar l as conclusiones
-considerar la perspectiva teórica desde la que se realizó la – investigación y la congruencia en su desarrollo.

ANÁLISIS DE LOS CASOS

presentación del caso

arquitectura de la clase



conclusiones

situaciones problemáticas detectadas
evaluación del contexto
evaluación de los propios recursos
estrategias de resolución
construcción del conocimiento profesional

situaciones problemáticas sobre las que se reflexionó
reflexiones sobre el contexto
reflexiones sobre los recursos personales
reflexiones sobre las acciones
construcción del conocimiento profesional

ASPECTOS COINCIDENTES

ASPECTOS DIVERGENTES

Esquema general de análisis de la arquitectura de la clase.

ANALIZADORES	ARQUITECTURA DE LA CLASE OBSERVADA POR EL/LA RESIDENTE	APRECIACIONES REALIZADAS POR EL/LA RESIDENTE	ARQUITECTURA DE LA CLASE PLANIFICADA POR EL/LA RESIDENTE	ARQUITECTURA DE LA CLASE DESARROLLADA POR EL/LA RESIDENTE	CONOCIMIENTOS PROFESIONALES	
					ARGUMENTOS EXPLICITOS	SUPUESTOS QUE SE EVIDENCIAN
MATERIALES DE CAMPOANALIZADOS	Diario de clases Análisis de clases observadas	Diario de clases Análisis de clases observadas	Proyecto. Planes de clase	Observaciones de investigadora y profesora Autoinformes	Proyecto Marco teórico Autoinformes Conclusiones Reflexiones Entrevistas	Observaciones Autoinformes
INDICADORES						

Esquema general de análisis de los procesos metacognitivos en la fase preactiva e interactiva

MATERIALES DE CAMPO ANALIZADOS	**ANALIZADORES**						
	1- SITUACIONES PROBLEMÁTICAS DETECTADAS	**2- EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN**		**3- ESTRATEGIAS DE RESOLUCION**	4- **CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL**		
		A- Del contexto	B- De recursos personales		A- Conocimiento explicitado como marco	B- Conocimiento en acción	C- Reflexión en acción

Esquema general de análisis de los procesos metacognitivos en la fase post – activa

MATERIAL DE CAMPO ANALIZADO	ANALIZADORES					
	1 SITUACIONES PROBLEMÁTICAS SOBRE LAS QUE SE REFLEXIONO	**2REFLEXIONES SOBRE EL CONTEXTO**	**3 REFLEXIONES SOBRE LOS RECURSOS PERSONALES**	**4 REFLEXIONES SOBRE LAS ACCIONES REALIZADAS**	**5 CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL**	
					A Marco teórico reflexionado	**B Reflexiones sobre la reflexión y sobre el conocimiento construido**

148

149

7-Conclusiones.

Este apartado incluye conclusiones generales acerca de los procesos observados y del propio proceso de investigación. Con relación a **los procesos observados** integramos los datos analizados en los informes de cada uno de los casos y las conclusiones particulares, a la luz de los objetivos formulados y de las perspectivas teóricas planteadas como marco de esta tesis, fundamentalmente del concepto de metacognición -entendida ésta como la capacidad de darnos cuenta de nuestros propios conocimientos, utilizarlos para resolver situaciones y construir nuevos conocimientos a partir de la confrontación entre nuestro pensamiento y nuestras acciones-.

Así como el análisis y la interpretación de los datos significó una permanente toma de posicionamiento y de decisiones en cuanto a las inferencias realizadas, somos conscientes de que intentar abordar los datos desde una perspectiva más amplia, para extraer conclusiones generales, implica riesgos pero a la vez permite aportar interpretaciones acerca del proceso de formación profesional -proceso de difícil abordaje por su complejidad y singularidad-.

Como ya lo explicitamos, sabemos que el estudio de casos no permite hacer generalizaciones pero es un buen instrumento para describir y comprender estos procesos singulares y complejos. Consideramos necesario recordar que los tres casos seleccionados -si bien no pretenden constituir una muestra representativa de un universo dado- pueden resultar paradigmáticos con relación a las características del alumnado que cursa la carrera de Ciencias de la Educación. Por ello, en este apartado, analizaremos los datos teniendo en cuenta -cuando sea posible y necesario- los aspectos por los cuales dichos casos fueron seleccionados.

Dado que estas conclusiones se llevan a cabo a la luz de los objetivos planteados en el proyecto, recordamos también que nos propusimos como objetivos específicos de esta investigación: **a) establecer cuáles son las situaciones problemáticas que se les presentan a los alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación durante la experiencia de Residencia, que desencadenan procesos metacognitivos; b) describir cómo los resuelven; c) identificar saberes que subyacen a la toma de decisiones.**

Nos guiaron también los siguientes objetivos generales: describir cómo acontece la interacción pensamiento-acción durante la Residencia de alumnos de la carrera, comprender cómo construyen el conocimiento profesional y reunir información acerca de

los procesos metacognitivos realizados. Todo ello, fundamentalmente, desde la perspectiva de los propios implicados, pero integrando también dicha información con las observaciones realizadas.

En el análisis de cada caso fuimos interpretando los datos en función de los analizadores que construimos a tal fin, fundando dichas interpretaciones en los indicadores encontrados en los materiales reunidos. Asimismo elaboramos conclusiones particulares de cada caso, a la luz de la concepción de metacognición de la cual partimos, poniendo el acento fundamentalmente en qué procesos de revisión, confrontación y construcción de conocimientos profesionales hicieron los residentes durante el período que duró la experiencia.

En estas conclusiones realizaremos un análisis comparativo entre las problemáticas detectadas por los residentes, entre las diversas estrategias de resolución, buscando convergencias y diferencias en el proceso de construcción del conocimiento profesional durante la Residencia; todo ello teniendo en cuenta la variable por la cual fueron seleccionados, es decir, por algunas diferencias en los antecedentes "escolares". También intentamos confrontar los resultados de la investigación con aportes teóricos y trabajos investigativos que tomamos como referencia.

Conviene aquí recordar que partimos del concepto de metacognición como el proceso de revisión de los propios procedimientos de construcción de conocimiento, procedimientos que suponen la capacidad de detectar situaciones problemáticas, evaluar las mismas y los propios recursos para resolverlas, planificar acciones fundamentadas, evaluar el impacto de dichas acciones. Este proceso culmina en la construcción de nuevos conocimientos, a partir de la confrontación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción.

Creemos también oportuno volver a explicitar que los tres "casos" se tomaron teniendo en cuenta diferencias en la biografía escolar:

- El caso A inició la carrera de Ciencias de la Educación siendo ya Profesora de Matemática en ejercicio de la docencia.

- El caso B inició la carrera de Ciencias de la Educación siendo previamente Psicólogo y Profesor en Psicología.

La residente que analizamos como caso C inició la carrera de Ciencias de la Educación sin experiencia universitaria ni laboral previa.

Comenzamos explicitando que, a pesar de las variables diferentes que identifican a cada caso, encontramos aspectos coincidentes entre los antecedentes escolares, tales como:

- Cursado de la carrera durante el mismo lapso, con los mismos programas y equipos de cátedra. Sólo el caso B cursó el primer año común con bastante antelación.
- Recorridos similares en cuanto a lecturas realizadas y autores trabajados durante la carrera.

Estos aspectos explican las similitudes de los marcos teóricos elaborados para cumplimentar con el trabajo requerido por la cátedra de Residencia. Los tres residentes elaboraron un marco teórico con el grupo que realizó la experiencia en la misma institución. Por lo tanto B y C presentaron un marco teórico común pero, a pesar de que A lo llevó a cabo con otro grupo, son notables las coincidencias en cuanto a:

- conceptos seleccionados,
- definiciones de los mismos,
- autores citados,
- citas seleccionadas.

Los fundamentos epistemológicos del espacio curricular que tuvieron a cargo también son coincidentes, a pesar de su elaboración individual. Si tenemos en cuenta las diferencias en las decisiones tomadas y en el desarrollo de las clases podemos inferir que la elaboración del marco teórico fue una expresión un tanto formal para cumplimentar con los requisitos de la cátedra.

Las experiencias de residencia tuvieron los siguientes aspectos contextuales coincidentes:

- Se desarrollaron en el espacio curricular asignado a Pedagogía -en el nivel secundario se denomina Fundamentos de la Educación-.
- El espacio curricular se desarrollaba con una carga horaria de tres horas cátedra semanales.
- Se llevaron a cabo en instituciones tradicionales de la ciudad que forman docentes.

En la experiencia llevada a cabo por A y B encontramos otras similitudes:

- Se llevaron a cabo en carreras de formación docente de nivel superior no universitario.
- Las características del alumnado eran similares: muy heterogéneo en cuanto a competencias previas y motivos por los cuales iniciaron la carrera, con pocos hábitos de lectura y dificultades en la comprensión.

Las experiencias de Residencia se diferenciaron en los siguientes aspectos básicos:

- C llevó a cabo la experiencia en el nivel medio,
- A se desempeñó en el turno vespertino, B en el turno tarde, C en el turno mañana,
- A llevó a cabo la experiencia en el Profesorado de EGB 1 y 2, B en el Profesorado del Nivel Inicial y C en el Bachillerato de Orientación Docente del nivel secundario,
- A y C tenían distribuidas las tres horas de las clases en dos días semanales, B las desarrollaba concentradas en un día.

En el informe de investigación describimos someramente, en la presentación de cada caso, las características de cada uno de los grupos que tuvieron a cargo los residentes y analizamos la descripción y evaluación que ellos hacen de los mismos. También describimos globalmente cada una de las experiencias. Aquí sólo señalamos las coincidencias y diferencias explicitadas más arriba porque, a la luz de este análisis comparativo, inferimos que, el nivel en el que se desempeñaron los residentes, las características de los grupos, el turno, la ubicación de las horas de clase, fueron variables que contribuyeron con la persistencia de algunas problemáticas pero que no las explican totalmente ni explican los distintos modos de plantearlas y resolverlas.

Son notables algunas similitudes entre los grupos a cargo de A y B, según sus propias descripciones, y ello nos remite a las características que, en general, tiene el alumnado que ingresa a carreras docentes cortas. Dichas características explican la falta de hábito en la lectura, las dificultades en la comprensión, el escaso compromiso con la futura práctica profesional. Pero, por otra parte, no encontramos descriptas ninguna de las diferencias que podían haber sido esperables entre un grupo que eligió el Profesorado de Nivel Inicial en el turno tarde y otro que se definió por el Profesorado de EGB 1 y 2 en el turno vespertino.

El grupo a cargo de C tenía características distintas según las apreciaciones de la residente, explicables por el turno, nivel y modalidad. El hecho de que se trataba de un grupo con competencias y un buen capital cultural, según lo requerido escolarmente, puede explicar que la dificultad del contenido no haya sido un problema para C. En cambio le preocupó su propia formación en el contenido y la búsqueda de material interesante, para lograr el interés y la participación de los adolescentes.

En cuanto a los trabajos presentados por los residentes, ya señalamos que en el marco teórico encontramos notables similitudes, como así también en los componentes de la planificación, ya que para elaborar esos trabajos recibieron las mismas indicaciones de la cátedra de Residencia. Sin embargo, se diferencian notablemente en la forma de elaborar los diarios de clase, para lo cual la cátedra de Residencia no dio lineamientos uniformes. Esta diferencia da cuenta -y ellos así lo explicitan- de que, por un lado, durante la carrera llevaron a cabo pocos ejercicios pautados de observaciones y retrabajos posteriores y por otro, es explicable a partir de los antecedentes escolares que diferencian los casos.

En su diario, A narra todo lo que acontece, describe espacios, agrupamientos, gestos. Desde su experiencia docente, pone el acento en la observación del grupo, en el desarrollo didáctico del contenido, en las rutinas escolares. Por su formación docente previa (profesora de Matemática), llevada a cabo desde un enfoque tecnocrático -como ella misma lo expresa-, pone énfasis en todos los aspectos formales de la situación áulica y en los aspectos morales que hacen al ser docente y ser alumnos, aspectos que atraviesan la formación docente desde la tradición normalista. En el diario de clases observadas realiza abundantes comentarios al margen. En los registros de sus clases reconstruye lo acontecido, explica y fundamenta sus decisiones, haciendo comentarios al margen sobre aspectos emocionales, sobre el grupo, o acerca del por qué de sus acciones. En las reflexiones finales enfatiza la evaluación del contexto y la justificación de sus decisiones.

En su diario de clases observadas B narra lo acontecido, reproduciendo los diálogos y haciendo escasas interpretaciones o reflexiones. Las reflexiones sobre lo observado se centran en el grupo. En los registros de las clases desarrolladas, a la inversa, hay escasa narración de lo acontecido, más bien se centra en la justificación de lo realizado desde los marcos teóricos de su formación. En sus reflexiones finales predomina la narración, pues hace una descripción de lo concretado en su práctica.

C narra en detalle lo que acontece, aunque no reproduce textualmente los diálogos. Pone énfasis en los aspectos dinámicos de la clase más que en el contenido. Explicita lo que piensa, especialmente sus dudas, dilemas que se le presentan, reflexiones *in situ*. En las reflexiones finales evalúa lo acontecido en su práctica, los aprendizajes realizados y los interrogantes que le generó.

Volvemos a referirnos en este apartado al modo en que elaboraron los registros, pues pudimos observar que, cuando logran articular en los mismos el discurso narrativo con las argumentaciones y reflexiones, ponen más en evidencia sus procesos reflexivos y de construcción del conocimiento profesional. Dicho de otro modo, los residentes dan cuenta de sus procesos reflexivos cuando logran narrar lo acontecido, describir sus pensamientos y procesos y, luego, hacer inferencias. Cuando se omite la descripción de lo acontecido y/o de lo pensado y se aborda directa o rápidamente la justificación o valoración de lo hecho, el proceso reflexivo en general y el metacognitivo en particular resultan menos evidentes. Por otra parte, hemos visto que el análisis resulta reflexivo cuando logran incluirse en la problemática detectada. Si por el contrario es visualizada en su generación, exclusivamente por causas externas, se tiende a plantearla como dilema, inmodificable o natural, lo que produce inmovilidad en cuanto a la resolución. Relacionando esto con el modo de elaborar los registros, observamos que la narración de lo acontecido les permitía observarse incluidos en la escena, detectar sus propias rutinas, descubrir y relevar datos que pasaron desapercibidos cuando se optó por omitir la narración.

Consideramos que múltiples factores -la necesidad de acreditación, el aferrarse a marcos teóricos, la falta de ejercicio en la reflexión sistemática- incidieron en que, en los registros de clases desarrolladas, a veces se apresure la justificación y valoración de las acciones, sin fundarlas en la descripción o narración de lo hecho.

En cuanto a los conceptos que encontramos reiterados en los registros, vemos -especialmente en A y C- que muchos están relacionados con lo afectivo. Sobre todo cuando evalúan sus propios recursos explicitan habitualmente cómo se sintieron más que cómo procedieron intelectualmente. En los conceptos reiterados en los registros, si bien señalaremos algunas coincidencias vinculadas con el cursado de la carrera de Ciencias de la Educación, se puede apreciar el impacto de los antecedentes escolares previos.

A utiliza categorías didácticas trabajadas en la carrera pero muchas otras que no se mencionan ni en el marco teórico ni cuando se le pregunta sobre conceptos más importantes abordados en su formación de grado. Podemos inferir que son aportadas por su experiencia docente previa. Entre los conceptos didácticos más utilizados destacamos: contenidos, relación docente-alumno, actividad,- pasividad, compromiso profesional, participación, producciones, interpretación, consignas de trabajos, rutinas. Utiliza también otros conceptos relacionados con lo afectivo y relacional: persuasión, impotencia, indiferencia, falta de compromiso, no cumplimiento de la palabra, grandeza de la profesora, lo pactado, amable, tranquila, confianza, calma.

B usa conceptos didácticos y fundamentalmente psicológicos, tales como: explicaciones teóricas, dispersión, posición de escucha, discurso crítico, interpretación, supuestos, imaginarios, incertidumbre, acomodamiento, asociaciones simbólicas, articulaciones, conceptos previos o vulgares, fragmentación, representaciones, práctica simbolizada.

C utiliza conceptos didácticos relacionados con su preocupación por los aspectos dinámicos de la clase y la comprensión por parte del alumno, tales como: interpelación, capital cultural, aburrimiento, comprensión, desorden, puesta en común, incentivar, construir significados. Otros, relacionados con lo afectivo: alborotados, miedos, dudas, inseguridad, sensaciones, entusiasmo, apabullar.

El relevamiento de estos conceptos habituales en los registros de cada uno de los casos -y las diferencias encontradas- nos ratifica la apreciación acerca de que el marco teórico explicitado -en el que encontramos muchas coincidencias- fue más una expresión formal para cumplimentar un requerimiento de la cátedra que la explicitación de los propios supuestos. En los marcos teóricos presentados se aprecia la influencia -en los tres casos- de las pedagogías críticas y del constructivismo, teorías trabajadas durante la formación de grado. En los trabajos que requirieron mayor elaboración y que les demandaban más tiempo –como, por ejemplo, las reflexiones para presentar y los planes de clase- puede observarse el uso de muchos conceptos de estas teorías. En los registros de clase, que realizaban y presentaban “en borrador”, se ve el uso de algunos conceptos de estas teorías pero también de muchos otros provenientes de concepciones apropiadas acríticamente. Comprobamos que las posiciones críticas, explicitadas en el marco teórico y en las reflexiones post-

activas, sufren un proceso de retracción durante las acciones interactivas. A pesar de ello, tanto en los aspectos que miran y registran, como en los términos que utilizan, evidencian el paso por la carrera de Ciencias de la Educación. Los tres usan habitualmente y con precisión conceptos tales como: currículum, teorías previas, cambio conceptual, paradigmas, didáctica, constructivismo, cultura institucional, sujeto, entre otros.

No encontramos en estos residentes la ausencia de términos técnicos detectada por Jackson al observar y entrevistar a docentes de diversos niveles y modalidades. Los residentes que analizamos no sólo se expresan con terminología técnica sino que dan cuenta de utilizarla en sus observaciones, proyectos y reflexiones. Es decir que su uso operativo se evidencia en la fase preactiva y post-activa, aunque no siempre logren ponerlas en acto en las acciones interactivas.

Jackson señala que "la ausencia de términos técnicos se relaciona con otra característica de las charlas de los profesores: su simplicidad conceptual. Los docentes no sólo rehuyen las palabras complicadas, también parecen evitar las ideas complejas"[188]. Pero esa simplicidad del pensamiento no siempre es un obstáculo, pues muchas veces les permite operar en situaciones complejas en las que deben evaluar múltiples factores y tomar decisiones simultáneas. Hemos observado, en nuestros casos, que el pensamiento complejo con que operan los residentes a partir de sus formaciones teóricas enriqueció la observación y el análisis en algunas ocasiones y en otras obturó la acción.

Para que se pueda operativizar el pensamiento complejo se requiere superar la rigidez con que usamos las teorías cuando nos apropiamos recientemente de ellas y no hemos logrado todavía funcionalizarlas, es decir, usarlas con movilidad para resolver los problemas. Nos detenemos en las características de la simplicidad conceptual que describe Jackson, para luego analizar, a partir de ellas, los procesos evidenciados por los residentes: "Merece la pena comentar cuatro aspectos de la simplicidad conceptual revelada en el lenguaje de los profesores: 1) una visión no compleja de la causalidad; 2) un enfoque más intuitivo que racional de los acontecimientos del aula; 3) una postura obstinada en vez de abierta a la hora de enfrentarse con prácticas docentes alternativas, y 4) una pobreza en la elaboración de definiciones asignadas a los términos abstractos".

[188] 1998, p. 177

En los casos analizados pudimos comprobar que, en general, la formación teórica les brindó una visión compleja de la causalidad. Sólo cuando dilematizaron los problemas se quedaron en una visión simplificada de la situación.

Los tres residentes pusieron en juego un enfoque intuitivo durante el desarrollo de sus clases, valorando luego esa intuición. Por ello C lamentó no contar con más experiencia al respecto. A veces, por ejemplo, atribuyen a una sola causa los éxitos y fracasos que logran, lo que sucede en el aula. Se asombran de lo que acontece.

La formación previa les permite superar una postura obstinada a la hora de enfrentarse con prácticas docentes alternativas. Las prevén, las valorizan, aunque no siempre puedan efectivizarlas en el aula y mantengan una posición rígida durante las acciones interactivas. Los residentes cuyas prácticas analizamos muestran la riqueza que les aportó la carrera en la elaboración de definiciones abstractas.

Es decir que podemos concluir que la formación teórica previa les facilitó construir un pensamiento complejo, que utilizan fundamentalmente en las fases preactiva y post-activa y que enriquece la reflexión en general y los procesos metacognitivos en particular. El impacto de ese pensamiento complejo durante las acciones interactivas es menor. Otras veces logran utilizarlo desde una postura racionalizante, rígida, que obtura la reflexión. Sólo en la reflexión post-activa el pensamiento complejo del que disponen les permitió confrontar teoría y práctica, evaluar y pensar nuevas estrategias de resolución.

Es decir que, como en los casos analizados por Jackson[189], en los nuestros también existe una diferencia cualitativa importante entre lo que hacen en la "enseñanza preactiva" y lo que hacen en la "enseñanza interactiva". Esta última está signada por un alto grado de incertidumbre, imprecisión y confusión, ante las cuales las teorías se retrotraen y los residentes responden con un alto grado de espontaneidad, urgencia e irracionalidad. Sólo que el pensamiento complejo que adquirieron en la carrera les permite luego confrontar las diferencias entre sus acciones preactivas e interactivas, y a partir de allí construir nuevos conocimientos profesionales.

También, como observa Jackson[190], "en el entorno interactivo, el profesor normalmente estimula a sus alumnos a hacer lo que cree que será bueno para ellos sin

[189] 1998
[190] 1998, p. 192

reflexionar demasiado sobre el resultado preciso de sus esfuerzos instructivos". Los residentes se preocuparon por los resultados más mediatos de sus acciones en la fase preactiva y post-activa. Durante la clase estuvieron más preocupados por las actividades y por el resultado inmediato. La experiencia docente de A la llevó muchas veces a poner énfasis en el compromiso más allá de la clase.

No obstante, tal como sostiene Jackson, esa preocupación por la inmediatez no es siempre desdeñable, pues les permite tomar decisiones guiadas por "ciertas consideraciones experimentales que son constantemente modificadas por las precisiones de cada situación en clase". Esa imprecisión en la fundamentación de las decisiones no necesariamente indica que se perdió de vista la relación entre las actividades cotidianas y los fines educativos, sino que se está probando en función de datos del contexto.

Por ejemplo, los residentes decidían modificar estrategias cuando veían caras de aburrimiento, pues asocian el aburrimiento a otras categorías didácticas como la incomprensión y a ésta, a su vez, a la dificultad en el aprendizaje. Además, al igual que los docentes examinados por Jackson, la reflexión posterior no se limitó al cumplimiento o incumplimiento de los objetivos previstos, sino a veces -con mayor énfasis- a aspectos de su gestión en clase: si fueron justos, sensibles, consecuentes con sus principios.

La gestión en el aula es una preocupación central sobre todo en los docentes recién iniciados. Entre los casos analizados comprobamos que fue central para C, fundamentada en su inexperiencia. Dicha gestión es un aspecto valorizado dentro de la función profesional, tanto por los docentes como por quienes los evalúan. Se considera que una buena gestión por parte del docente genera participación, y la participación es una condición no absoluta pero necesaria para el aprendizaje constructivo.

Para los residentes cuyas prácticas analizamos, la participación fue una problemática importante. Cuando lograron relacionarla con la propia capacidad de gestión y se incluyeron en el análisis de la situación, pudieron realizar procesos metacognitivos. Cuando depositaron las causas de la no participación sólo en el contexto o en los alumnos, los procesos metacognitivos se vieron obturados. Los tres casos utilizaron estrategias de resolución de la participación muy distintas, las que consideramos se relacionan con sus experiencias escolares previas.

Como señala Jackson[191], existen tres grandes estrategias para incrementar la participación de los alumnos: modificar los contenidos, diversificar las actividades, introducir el "interés humano" en la clase. En la situación de práctica los residentes tienen escasas posibilidades de introducir modificaciones en el contenido. En cambio, en general, tienen libertad para realizar innovaciones en cuanto a las actividades y en los aspectos afectivos de la clase. Cuando deciden intervenir con innovaciones en aquellos aspectos en que tienen mayor libertad de acción, pueden implicarse más, lo que les permite luego reflexionar acerca de la propia intervención. Cuando la resolución se centra en aspectos en los que pueden innovar poco, la implicación –y, por lo tanto, la reflexión sobre la misma- se limita.

Desde esta perspectiva observamos que C, preocupada por su inexperiencia, opta por intentar resolver la participación a través de la diversificación de actividades y de la introducción del elemento afectivo en la clase. Ello le permite implicarse: dudar, preguntar, asesorarse, probar estrategias, reflexionar sobre el impacto de las mismas. A también apela a esos dos recursos: las actividades y la relación docente-alumno. Sólo se inmoviliza cuando se atiene al esquema didáctico tomado de su experiencia como docente: primero la teoría, luego la aplicación.

La inseguridad de C y su preocupación por el interés de los adolescentes la llevó a centrarse en él durante la clase. La experiencia de A y el hecho de llevar a cabo la Residencia en un curso de profesorado orientó su preocupación por el interés de los alumnos más allá de los límites de la clase. Por ello insistió en la lectura y en el compromiso profesional. B, por su parte, centra sus inquietudes en la dificultad del contenido, opta por realizar algunas modificaciones al respecto, como por ejemplo variar el eje y elegir nuevos textos, pero desiste de introducir innovaciones en las actividades y en la dinámica de la clase.

El retrabajo posterior con los diarios, realizado durante las entrevistas post-activas, posibilitó a los residentes expresar reflexiones más detalladas acerca de las acciones realizadas y de los aprendizajes construidos durante la Residencia. Ello nos permite inferir el valor formativo -en la construcción del conocimiento profesional- del retrabajo posterior sistemático y del diario de clase como instrumento de registro, análisis y reflexión.

[191] 1998, p. 143

En cuanto a la arquitectura de la clase, construida durante la experiencia de Residencia, en los tres casos observamos el impacto de las clases observadas, aunque en forma más notable en C, quien manifiesta permanentemente inseguridad por su falta de experiencia. Este impacto considerable en los tres casos puede interpretarse, por un lado, por el peso que tiene en la Residencia la acreditación; es decir que muchas decisiones se toman en función de la necesidad de complacer al profesor para acreditar la experiencia. Por otro lado, podemos inferir que el período prolongado de observaciones se constituye en un espacio de socialización profesional fuerte, que impacta en la forma de asumir la Residencia.

Es notable que, aún explicitando los tres un marco teórico crítico, la valoración de los aspectos afectivos y relacionales es muy fuerte, fundamentalmente en A y C. B, por su parte, analiza el clima de la clase desde aportes teóricos de su formación, y la relación docente-alumno desde los conceptos de transferencia y marca.

A pesar de que en los tres trabajos se dedican apartados al análisis del contexto y de la institución, las observaciones y reflexiones se centran casi exclusivamente en lo áulico. El peso vivencial de la experiencia áulica diluye la experiencia de la inserción institucional, aunque la cátedra de Residencia le otorgue mucha importancia.

Los tres residentes se plantean problemáticas referidas a las limitaciones de su rol: pocas clases a cargo, dudas en cuanto a las exigencias para con los alumnos. No obstante, A asume el rol docente sin mayores conflictos, lo cual se atribuye a su experiencia al respecto. C, que pudo expresar sus temores y limitaciones, justifica algunas de sus decisiones en base a ellos. Por ejemplo, pudo expresar que no intervenía directamente con el objeto de lograr una participación más individualizada o que no exigía los trabajos para no ponerse en contra a los alumnos. Esa reflexión no le hizo modificar sus decisiones pero le permitió tomar conciencia de las razones que la motivaron.

Respecto al rol docente y a la función de la enseñanza también encontramos en los marcos teóricos coincidencias en las conceptualizaciones, en cuanto a los autores desde los cuales se las trabajó y en cuanto a las citas. Además, hay muchas aproximaciones en las clases planificadas. No obstante, podemos señalar diferencias significativas en la manera de abordar el rol en la práctica. Es notable que, a pesar de partir los tres de una concepción que podríamos llamar crítico-transformadora del rol -en el sentido de no desconocer los

condicionantes socio–políticos e institucionales que lo determinan, pero a la vez considerar la posibilidad de trabajar en pos de cambios- en la práctica dan cuenta de diversas concepciones. A y C asumen el rol desde una posición que podríamos considerar con ciertos rasgos redentores, sin llegar a ser ingenuos. Dicho en otros términos, intentan modificar con sus intervenciones y en el corto período de la Residencia las pautas de comportamiento de los alumnos consideradas obturantes para el aprendizaje de los contenidos escolares y para la formación profesional o humana.

En A esto se observa con mayor claridad, ya que la seguridad que le da su experiencia previa como docente le permite intervenir al respecto. Lo observamos, por ejemplo, en la actitud no resignada, casi moralista y militante, asumida ante la falta de lectura de las alumnas, actitud que es valorada en la profesora del curso. C, en cambio, no se decide a intervenir tan asidua y directamente, a causa de los temores y necesidades que le genera el lugar de residente, pero pondera las intervenciones de la docente para formar actitudes. B, por su parte, manifiesta su adhesión a la concepción de enseñanza como marca, confiando en los futuros impactos que se producirán a partir de lo abordado en la clase.

La visión redentora de A le posibilita asumir un rol muy activo, pensando y desarrollando diversas actividades, confiando en la función persuasiva de la palabra del docente y en el compromiso que genera la relación pedagógica. Pero el disgusto que le produce la situación -conocida pero no aceptada- de no cumplimiento por parte de las alumnas, a veces obtura la posibilidad de pensar en otras estrategias más factibles. C, por su falta de experiencia, apela al afecto y confía en lo que le dará la experiencia en el futuro. Para el residente que analizamos como caso B, la confianza en las marcas que dejará la enseñanza lo lleva a poner entre paréntesis el hacer inmediato y asumir una actitud de espera y escucha, pero diluyendo las estrategias de intervención.

En la segunda entrevista post-activa, llevada a cabo después de un tiempo de finalizada la experiencia y previa a la relectura de sus propias notas de campo, los residentes logran profundizar las reflexiones sobre la manera en que asumieron el rol. A se dio cuenta de su propio esquema o rutina didáctica: partir de lo teórico para luego articularlo con ejercicios de aplicación. Pudo reflexionar y observar que su insistencia sobre la necesidad de partir siempre de lecturas previas obturó el desarrollo de las clases con

cierta agilidad. Es decir que, coherentemente con sus creencias previas acerca de la importancia de la intervención pedagógica, las reflexiones posteriores le permiten pensar en diversas resoluciones didácticas.

B, en dicha entrevista, desde la reflexión sobre cómo se apropió del rol, sobre las acciones realizadas y el impacto logrado, ratifica su posición teórica, relacionada con su formación en Psicología, de que es necesario saber esperar lo suficiente, tolerar los silencios, porque ello generará alguna respuesta de parte del alumno.

Respecto de las situaciones problemáticas detectadas encontramos similitudes en cuanto a los conceptos didácticos utilizados para plantearse algunas de ellas, pero con variaciones en el énfasis, la forma de construirlas y de resolverlas. Por ello decimos que las similitudes en los marcos teóricos y proyectos no se condicen con las diferencias en el planteamiento y resolución de los problemas.

Si bien encontramos que los tres residentes detectan y se plantean problemáticas comunes, cada caso se centra en una distinta, alrededor de la cual organizan las otras. Para A fue central la falta de lectura de las alumnas; para B, la complejidad del contenido; para C, la participación. Aunque el problema de la falta de lectura es compartido por B y el de la participación, por los tres.

El peso de la problemática central para A y B los lleva a dilematizarla y sólo poder pensar en otras posibles soluciones después de finalizadas las experiencias. A plantea la falta de lectura como un obstáculo didáctico y para la relación pedagógica, e intenta resolverlo a partir de un esquema didáctico estático, propio de su formación anterior: primero el desarrollo de la teoría, luego la aplicación. Por ello ante la falta de lectura llevó a cabo, siempre y en primer lugar, un desarrollo conceptual que le costaba esfuerzo, le llevaba tiempo y le demoraba o impedía concretar otras actividades previstas más dinámicas. Incluso el uso de recursos dinamizadores –como, por ejemplo, un video- los concretó a partir del mismo esquema didáctico. En la segunda entrevista post-activa reflexiona acerca de la posibilidad de invertir el orden de las actividades y permitir que las alumnas se conecten con el tema desde lo vivencial, desde las identificaciones con los personajes del video, para luego pasar a lo teórico. La internalización de un esquema didáctico único obturó la posibilidad de otras resoluciones interactivas.

En el caso B, la preocupación por el grado de abstracción del contenido y por desarrollarlo con rigurosidad, lo llevó a desistir de actividades previstas -por ejemplo, el trabajo con casuísticas- y abandonar algunas implementadas en las primeras clases como el interrogatorio didáctico. El peso puesto en las conceptualizaciones teóricas desembocó en una única resolución didáctica final: la exposición con esquemas elaborados previamente.

La inexperiencia e inseguridades manifestadas por C, además de su preocupación por tener que trabajar con adolescentes, la llevó a apelar continuamente a lo vivencial y afectivo, concretando, a través de este recurso, el trabajo con ideas previas, aún en desmedro de la rigurosidad del contenido, superando las primeras dilematizaciones.

Los tres residentes revalorizan en sus fundamentaciones y se proponen en sus proyectos el trabajo con las ideas previas, aunque en las experiencias de A y B se diluye en función de la importancia otorgada al contenido. Interpretamos que priorizaron el contenido fundamentalmente por llevar a cabo la experiencia en el nivel superior. La experiencia docente previa en A y la formación teórica en B pueden ser también hipótesis explicativas de esa prioridad.

La comprensión por parte de los alumnos es también una de las problemáticas que se plantean los tres residentes. Tanto en los marcos teóricos y fundamentos, como en los proyectos y registros, utilizan terminología precisa acerca de la comprensión, del aprendizaje significativo y de los procesos didácticos que los pueden favorecer. No obstante, las estrategias para abordar la problemática difieren notablemente y se resuelven en función de las variables que les presenta la práctica y de la preocupación central de cada uno. A apela en primera instancia a la lectura previa de los temas, como requisito para garantizar comprensión, luego la resuelve utilizando la exposición, el interrogatorio didáctico, lecturas y trabajos en clase con consignas. B asume una arquitectura más dinámica en las primeras clases (interrogatorio, exposición, elaboración interactiva de esquemas) y una más estática en las últimas (esquemas elaborados previamente y exposición). C recurre a la actividad y al compromiso afectivo y vivencial como eje de la arquitectura de sus clases.

Los tres relacionan la comprensión con otras categorías didácticas como interés y apatía. A emplea el aburrimiento, en su diario de clase, como un concepto didáctico habitual con el que observa y explica lo que acontece. A y B consideran la apatía y el

desinterés como causa de la incomprensión, originadas en la falta de motivaciones profundas en la elección de la carrera. B interpreta también que puede ser a la inversa: la abstracción del tema provoca incomprensión y esto origina desinterés. C considera causa de desinterés a la desactualización y desconexión de algunos contenidos escolares y textos utilizados en relación a las problemáticas de la adolescencia.

Destacamos, además, que los tres residentes explicitan la posibilidad y necesidad de ir evaluando la comprensión *in situ* para realizar ajustes sobre la marcha. Los tres observan y reconocen que dichas evaluaciones se llevan a cabo a partir de gestos, caras, intervenciones. C se pregunta acerca de la validez de esos recursos.

Relacionado con la importancia otorgada por los residentes a lo afectivo, encontramos como concepto fuerte, tanto en los registros como en los análisis y reflexiones, el de *clima de las clases*. Jackson[192] señala que se trata de una expresión ampliamente difundida entre los docentes, pero no precisada totalmente por la didáctica. Se entiende por "clima" el ambiente que se genera en el aula, a partir de las cualidades de las personas que participan de la situación áulica, muy especialmente del docente, y que "parecen flotar en el aire. Forman parte de la atmósfera. Uno las intuye antes de poder expresarlas"[193]. Cualidades que se constituyen en uno de los aspectos más importantes para que los actores implicados en la clase y los observadores sientan y perciban un clima armónico o de tensión, un clima de trabajo, de desorden o de apatía. Los residentes han estado durante todo el proceso de Residencia muy atentos a las cuestiones que tienen que ver con el clima logrado, tanto en las clases observadas como en las desarrolladas. Se lo plantearon como un objetivo a lograr, relacionado con el aprendizaje de los alumnos. No queda claramente expresado por los residentes si para ellos un clima óptimo genera buen aprendizaje o a la inversa. Más bien observamos expresiones en ambas direcciones.

La asiduidad con que aparece este concepto, fundamentalmente en A y C, nos permite inferir que los residentes, permanecen en contacto con sus propios sentimientos[194] y constituye un aspecto importante a tener en cuenta en las reflexiones post-activas.

Aparecen también otras problemáticas comunes, detectadas por los tres residentes: el problema del tiempo previsto y el tiempo real, los tiempos de comprensión, el tiempo

[192] 1999, p. 72 y 73
[193] Jackson, 1999, p. 73
[194] Ib.

para las actividades. A, a partir de su experiencia docente previa, puede expresar claramente las diferencias entre el tiempo cronológico y el didáctico, pero durante la experiencia no logra articularlos, pues planifica muchas actividades, sin prever las rutinas observadas y registradas en tantas oportunidades, y con tiempos muy estructurados. Según sus propias explicaciones, en el nivel superior los tiempos son más cortos y ella partió del supuesto de que las alumnas contaban con mayores niveles de comprensión. Señala, además, que la libertad en el cumplimiento de los horarios dificulta el desarrollo de las actividades previstas. Y aunque reúne datos del grupo que le podían haber permitido una planificación más factible, persiste en cuanto a actividades y tiempos previstos.

En la experiencia llevada a cabo por el caso B, el condicionamiento del tiempo cronológico fue de tanto peso real que lo resolvió sin analizar diversas opciones: optó por desarrollar todo el contenido programado, dejando de lado actividades y estrategias previstas.

C centró su preocupación acerca del tiempo al interior?en la situación particular o concreta de cada clase y en función de la arquitectura prevista: iniciación, desarrollo y cierre. La atención puesta en la dinámica de la misma hizo que muchas veces se dejara "llevar por el ritmo", se detuviera en el interés demostrado por los alumnos en algunas actividades previstas y no lograra concretar el cierre.

El interés explicitado por los tres residentes en la selección de lecturas actualizadas está relacionado con el uso de materiales utilizados durante la carrera y el impacto de algunos textos en la propia formación.

La formación aportada por la carrera de grado les permitió también centrar la atención en aspectos estructurantes de la organización escolar: tiempos, espacios, agrupamientos, rutinas. El uso de los espacios y agrupamientos por parte de los alumnos fue observado por A y B. A planificaba sus intervenciones al respecto. La no/falta de observación de los agrupamientos de los alumnos, ~~detallada en cambio~~ por parte de C puede deberse al desarrollo de sus clases en un salón con bancos fijos, a diferencia de los otros dos casos.

A y B observan rutinas institucionales y áulicas obturadoras de la clase. A se propone estrategias para desnaturalizarlas. Como ya destacamos en las conclusiones específicas del caso, ese hecho nos llamó la atención porque su experiencia docente podría

haber desencadenado, durante la Residencia, un proceso de isomorfismo, es decir de no diferenciación entre los procesos de cultura institucional vividos en su lugar de trabajo y los observados como residente.

En cuanto al proceso de construcción del conocimiento profesional durante la experiencia, los residentes coinciden en valorizar la Residencia como un espacio de socialización profesional en el cual pueden reflexionar y aprender porque están acompañados y contenidos por el profesor del curso y por la cátedra de Residencia.

Al respecto destacamos que, si bien, según lo señalamos, los tres residentes inician la experiencia explicitando marcos teóricos coincidentes, las reflexiones en acto y posteriores muestran un considerable impacto del conocimiento construido artesanalmente durante la Residencia, es decir, a partir de lo observado y desde el sentido común, que habitualmente ponen en acto ante situaciones complejas e imprevisibles y luego confrontan con teorías aprendidas durante la carrera.

La formación en Ciencias de la Educación y la propuesta de la Residencia como aprendizaje de la reflexión les permitió llevar a cabo un proceso de transformación de los problemas detectados en problemáticas a reflexionar. Los tres residentes valoran -como altamente formativas- la confección de los diarios de clase y las observaciones que se les hicieron, seguidas de comentarios y análisis. Inferimos que dicha valoración y la naturalidad demostrada en la confección de los registros, a pesar del desconocimiento de técnicas sobre el particular, es deudora de la formación recibida durante la carrera.

No obstante, es destacable que en la primera entrevista post-activa sólo C diferencia entre reflexión y metacognición. ??Valoran dicho proceso como constitutivo de la práctica docente y central para la mejora de la misma, pero no logran describir cómo lo concretan. Reconocen haberlo trabajado teóricamente durante la carrera, mas no haberlo ejercitado.

Cuando en los registros o en los análisis posteriores expresan sus reflexiones sobre las acciones y sobre las reflexiones, se observa también la influencia del conocimiento construido durante la experiencia de Residencia. En A se evidencian, además, los supuestos pedagógicos provenientes de su experiencia docente previa. B reflexiona y justifica ateniéndose más ajustadamente a la terminología proveniente de teorías que abordó en su formación profesional previa. A y C llevan a cabo registros y reflexiones menos ajustadas a

teorías previas y más impregnadas por las impresiones producidas en la práctica, por lo cual inferimos un considerable impacto de ella en la construcción del conocimiento profesional.

En síntesis, el análisis de los tres casos abordados -y en referencia al proceso de construcción del conocimiento profesional, entendido éste como la culminación de los procesos metacognitivos- fue orientado por los siguientes interrogantes, relacionados con los objetivos que nos propusimos: **¿cómo construyen los conocimientos profesionales durante la Residencia los alumnos de Ciencias de la Educación?**, **¿qué aprendizajes realizan?**, **¿qué obtura y qué favorece los procesos metacognitivos y de construcción de conocimiento profesional durante este período de formación?**, **¿influyen algunos antecedentes escolares?**

a) Respecto del interrogante acerca de **cómo construyen los conocimientos profesionales durante la Residencia los alumnos de Ciencias de la Educación** concluimos lo siguiente:

***** Durante el período de Residencia los alumnos de Ciencias de la Educación cuyas prácticas analizamos llevaron a cabo distintos procesos de construcción de conocimiento profesional, según éste haya sido elaborado en la fase preactiva, en la interactiva o en la post-activa. En la fase preactiva resolvían los problemas utilizando, en gran medida, el conocimiento profesional adquirido en la carrera y, en parte, también los conocimientos artesanales construidos durante el período de observaciones. Cuando las situaciones eran previsibles los alumnos lograron construir y resolver problemáticas utilizando conocimientos teóricos aportados durante la carrera.

***** Las teorías críticas, explicitadas en las acciones preactivas, sufrieron un proceso de retraimiento durante la fase interactiva. Hemos comprobado que "la rapidez con que éstos (los residentes) se ven abocados a tomar decisiones les obliga a estar activando continuamente un conocimiento de carácter tácito, implícito, que aunque puede explicitarse y hacerse consciente mediante un ejercicio de meta-análisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático..."[195] Durante los procesos interactivos y ante las situaciones complejas que les presentaba la práctica, los residentes pusieron en acto conocimientos vulgares, artesanales, previos o construidos durante las observaciones.

[195] Torres Santomé, 1998, p. 22, en Jackson: *La vida en las aulas*

***** En la fase post-activa los residentes lograron realizar procesos reflexivos y metacognitivos, lo que les permitió detectar tomar conciencia y explicitar tanto los conocimientos previos de los que se valieron, como los nuevos, construidos durante la Residencia.

***** Las conclusiones sobre las fases de la enseñanza nos permiten valorizar las diferencias que Jackson establece entre enseñanza preactiva e interactiva, así como la distinción de Schön entre acciones, reflexión en acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión. Estos conceptos no sólo resultaron operativos para el análisis de los procesos investigados sino que hemos podido comprobar su valor formativo en la etapa de la formación de grado analizada. Cuando la Residencia se organiza garantizando las tres fases y promoviendo la reflexión sobre las acciones, se favorecen los procesos metacognitivos y se enriquece la construcción del conocimiento profesional.

***** La formación recibida durante la carrera enriqueció los procesos de evaluación del contexto, la construcción de las problemáticas y permitió otorgarle un rol relevante a la reflexión. El impacto de los aprendizajes realizados durante el grado es menor en las decisiones interactivas, cuando deben decidir estrategias de resolución *in situ*, y escasa cuando evalúan los propios recursos para resolver las situaciones. Podemos inferir que durante la carrera realizaron aprendizajes teóricos facilitadores de la observación, evaluación, detección de problemas del contexto, pero que la construcción de posibles estrategias de resolución y los procesos metacognitivos han sido menos ejercitados.

b) En cuanto al interrogante acerca de **qué aprendizajes realizan los alumnos de Ciencias de la Educación durante la Residencia** comprobamos que:

***** La Residencia se constituye en un espacio especialmente rico para los procesos metacognitivos, ya que plantea situaciones complejas que deben resolver fundamentadamente. Como señala Jurjo Torres Santomé: “El conocimiento profesional de las prácticas se manifiesta en las situaciones confusas, en las zonas indeterminadas de acción en las que no encaja, no funciona el modelo predominante de racionalidad tecnológica. En un contexto de aula donde las situaciones imprevistas, únicas e inestables, los momentos de indeterminación en los que el profesorado se ve abocado a improvisar, su acción y reacción son una de las características de este trabajo profesional, el conocimiento

es construido por los profesores y profesoras a través de la reflexión-en-la-acción y de la reflexión-sobre-la-acción"[196].

***** Los alumnos de Ciencias de la Educación cuyas prácticas analizamos expresan que la Residencia les plantea inseguridad, pues en la carrera no están previstas inserciones paulatinas en la práctica. Es decir que pasan de la formación teórica -con algunos ejercicios de observación- a la situación compleja de una práctica intensiva.

***** La reflexión en acción es un detonante importante para la construcción del conocimiento profesional. Pero si no se continúa con la reflexión posterior sobre la acción y sobre la reflexión, el conocimiento construido en acción conserva las características de conocimiento artesanal. La reflexión posterior permite la confrontación entre pensamiento y acción, facilitando la construcción de conocimiento profesional nuevo, teóricamente fundamentado.

***** Por ello la Residencia como simple "inmersión" en la práctica no sólo carece de valor formativo en lo profesional, sino que puede contribuir a ratificar y consolidar conocimientos vulgares, rutinas sin fundamentos, prácticas estereotipadas.

***** La Residencia es vivida por los residentes como un espacio de formación profesional "fuerte", porque, a pesar de su formación teórica en temas pedagógicos, didácticos y curriculares, el impacto de las clases observadas es significativo para la toma de decisiones didácticas. La Residencia se constituye en un rito de iniciación en una nueva práctica, donde se establece un contrato fundacional de la propia profesionalidad.

***** Los residentes expresan haber incrementado durante la Residencia sus conocimientos acerca de los alumnos, el aula, el contenido escolar, la enseñanza y sobre sí mismos. Dicen haber aprendido:

- A redimensionar la mirada crítica asumida como observadores, a partir de darse cuenta de las propias limitaciones cuando deben abordar las prácticas.
- Las limitaciones que imponen las características de los grupos, las rutinas institucionales, el contexto, los tiempos, espacios y agrupamientos.
- A reflexionar sobre las propias rutinas.
- A poner en cuestión imágenes consolidadas.

[196] 1998, p. 18

- Que el aprendizaje a partir de los modelos observadas no sólo es inevitable sino que puede ser válido, sobre todo si es reflexionado posteriormente.
- A "poner el cuerpo" y darse cuenta de la complejidad de la práctica.
- A sostener una propuesta personal en un escenario concreto.
- A planificar y preparar estrategias para una situación pedagógica real.
- A comprender y utilizar algunos "códigos profesionales".
- A tener en cuenta al "otro" que aprende, a quien están dirigidos el discurso y las intervenciones didácticas.
- El manejo de lo imprevisto, de lo dinámico, el tener que resolver sobre la marcha.

***** La formación crítica recibida durante la carrera y la propuesta de la Residencia como espacio de aprendizaje de la reflexión, permitió que los residentes neutralicen, en parte, los conflictos de propósito planteados por la acreditación. Es decir que pudieron privilegiar el aprendizaje de los alumnos a cargo y el propio por sobre la inquietud generada por la evaluación pendiente. No obstante, en las reuniones posteriores a la acreditación, pudieron profundizar las reflexiones acerca de las propias limitaciones y de los aprendizajes realizados.

c) En cuanto al interrogante acerca de **qué favorece y qué obtura los procesos metacognitivos y la construcción del conocimiento profesional que de esos procesos se deriva**, comprobamos que:

***** Plantear la Residencia como algo más que un/no como apéndice final o una/como simple "inmersión" en la práctica posibilita la reflexión y la consecuente construcción de conocimiento. En este sentido, ha favorecido los procesos reflexivos:

- que la Residencia sea intensiva y anual,
- que las observaciones estén orientadas por una guía marco en la cual los residentes encuentren "pistas teóricas", tanto para observar como para analizar y reflexionar sobre las prácticas,
- que los residentes presenten informes de avances del proceso realizado,
- que elaboren diarios de clase,
- el retrabajo posterior de los mismos y de las situaciones problemáticas.

***** La elaboración de diarios de clase es un instrumento especialmente valioso para desencadenar y analizar los procesos reflexivos porque, como lo muestran investigaciones

actuales sobre la narrativa en la enseñanza[197], existe una estrecha relación entre la forma narrativa, el pensamiento y la práctica educativa. La narración de lo acontecido en el aula es una condición necesaria, no suficiente, para el proceso de objetivación de la práctica. Contar nuestras propias historias "suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en objeto de *reflexión*."[198]

Una pregunta interesante que se formulan los investigadores acerca del papel de la narrativa en la enseñanza es si narrar transforma las ideas y actitudes de quienes narran y escuchan.[199] No tenemos elementos para afirmar que la elaboración de los diarios bastó por sí misma para generar procesos reflexivos. En cambio, estamos en condiciones de afirmar que, cuando se respetaron algunos requisitos en su elaboración y se retrabajaron con posterioridad, se constituyeron en un componente clave de los procesos reflexivos de los residentes y fueron la fuente primaria de esta investigación.

***** Los diarios de clases y registros se constituyen en un elemento clave para la reflexión cuando incluyen la narración de lo acontecido y la interpretación de los hechos y acciones. La escritura de los mismos originó procesos metacognitivos porque los residentes estuvieron más atentos a detectar los componentes de la clase. El proceso metacognitivo continuó cuando además argumentaron, hicieron aclaraciones, interpretaron, lograron registrar sus reflexiones en acción. El retrabajo posterior garantizó la reflexión sobre la acción y se logró objetivar también el conocimiento construido.

Si consideramos que la metacognición supone una relación articulada entre procesos de observación, evaluación, toma de decisiones y explicación de lo actuado, comprendemos más aún la importancia de articular descripción y explicación en los diarios y registros. Como señala Fernández Pérez "La calidad científica de la explicación / por qué de un fenómeno es proporcional a la calidad de la descripción científica de lo acontecido en el mismo... La eficacia, racionalmente previsible, de una intervención / para qué, es proporcional al nivel de la explicación / por qué disponible... La evaluación por definición, implica esencialmente, si algo implica, algún tipo de explicación / por qué de lo acontecido

[197] Mc Ewan y Egan, 1998
[198] Huberman, en Mc Ewan, 1998, p. 188
[199] Haroutunian-Gordon, en Mc Ewan, 1998, p. 150

y de reflexión crítica sobre los por -qué y para -qué inicialmente pensados y decididos, con vistas a la intervención educativa..."[200]

En esta línea de análisis hemos comprobado que los diarios y registros de clase no favorecen los procesos metacognitivos cuando:

- sólo se narra lo acontecido, evidenciando una concepción empirista de la práctica, entendida como una sucesión de hechos sin mayores articulaciones entre sí,
- sólo se argumenta y se justifica lo realizado, sin narrar previamente lo acontecido, dando cuenta de una actitud racionalizante que intenta "encajar" la realidad en teorías preexistentes, obturando la posibilidad de construir nuevos conocimientos a partir de la interacción entre el pensamiento y la acción,
- el informe se basa fundamentalmente en juicios valorativos, obviando la narración e interpretación de lo acontecido y sin fundamentar los juicios en categorías teóricas,
- los informes se basan en juicios valorativos que corroboran el lugar de la observación como supervisión y la función de la Residencia como acreditación final.

***** La detección, construcción y análisis de situaciones problemáticas desencadena procesos metacognitivos. Cuando un problema se visualiza generado exclusivamente por causas externas e inmodificables se dilematiza, obturando el proceso de reflexión.

***** El peso puesto en los aspectos afectivos y relacionales de la práctica, si bien a veces desvió la reflexión de los aspectos cognitivos, fue un elemento importante para la resolución de las situaciones problemáticas y la posterior reflexión acerca de las acciones realizadas, pues favoreció la implicancia de los residentes en la situación, lo cual constituye una condición necesaria para los procesos metacognitivos.

Los factores emocionales y afectivos son fundamentales en las decisiones interactivas, factores poco tenidos en cuenta por los desarrollos teóricos de la didáctica y de la pedagogía. Como señala Fernández Pérez: "Es de capital importancia advertir que la secuencia del proceso:

AFECTIVIDAD ⟶ PENSAMIENTOS–DECISIONES ⟶ ACCIÓN del profesor

es tan útil y verdadera (para la teoría y la práctica) como la secuencia procesual:

PENSAMIENTOS ⟶ AFECTIVIDAD – DECISIÓN ⟶ ACCIÓN del profesor.

[200] 1986, p. 44

Es decir que los dos primeros eslabones de la cadena (que son los que ahora nos ocupan) no tienen entre sí una relación de efectividad lineal, sino recíproca, circular, mejor quizás, en espiral"[201]

Coincidimos con este autor en que los procesos cognitivos y afectivos se condicionan mutuamente, de modo tal que los cambios en uno dan lugar a modificaciones en el otro. En nuestros casos hemos observado que, cuando los residentes lograron modificar o controlar aspectos emocionales (inseguridad, enojo), pudieron pensar estrategias nuevas y fundamentadas. A veces, la "pasión" demostrada favorecía el ritmo de la clase. A la inversa, recurrir a las teorías aprendidas les permitía modificar aspectos emocionales obturadores de la toma de decisiones. En otros momentos, el hecho de centrarse en lo emocional obturó un análisis más racional. Estos ejemplos demuestran que los procesos cognitivos y metacognitivos están atravesados por lo afectivo. Coincidimos con Fernández Pérez[202] en que esta nueva temática, que relaciona pensamiento/creencias, sentimientos y teoría/toma de decisiones de los profesores, abre una interesantísima línea de investigación y constituye un desafío metodológico, ya que la mayor parte de la información utilizada para la formulación de decisiones procede de los alumnos, de sus conductas, de sus estados cognitivos y afectivo.

d) En cuanto al interrogante acerca de **si influyeron los antecedentes escolares distintivos de cada caso en los procesos metacognitivos realizados**, comprobamos que, contrariamente a los preconceptos sostenidos antes de la investigación –y que suelen circular entre el alumnado-, la experiencia docente previa y mayores niveles de formación no tienen una relación lineal con mayores o menores niveles de reflexividad. Dichos preconceptos sostienen que:

- a mayor formación teórica, mayores posibilidades de realizar procesos metacognitivos,
- la inexperiencia y la inseguridad obturan dichos procesos,
- la experiencia docente previa puede obturar la reflexión porque necesita previamente de la deconstrucción de los modelos consolidados.

[201] 1986, p. 64
[202] 1986, p. 68

Nosotros comprobamos que la formación teórica favorece la adquisición de un pensamiento complejo que resguarda de interpretaciones simplistas y lineales y permite la construcción de conceptualizaciones abstractas. Pero cuando la teoría no logra operativizarse en función de los problemas prácticos se deriva en racionalizaciones obturantes de la acción y de la reflexión.

Constatamos también que la inexperiencia e inseguridad ante la compleja situación de la práctica, puede ser un elemento movilizante de los procesos metacognitivos. Asimismo, que la experiencia docente previa puede favorecer los procesos metacognitivos cuando el docente se preocupa por incrementar su formación teórica, no con el objeto de validar su práctica, sino movilizado por la insatisfacción generada por las dificultades que no logra resolver.

Comparando el resultado de nuestra investigación con los de la llevada a cabo por Marcelo García[203], en la que indaga acerca del pensamiento de los profesores con y sin experiencia docente durante la elaboración de la planificación y en la enseñanza interactiva, encontramos las siguientes coincidencias:

- La residente con experiencia docente y el residente con mayor formación universitaria pusieron énfasis en el contenido a enseñar, mientras que la residente sin experiencia estuvo más preocupada por la conducta de los alumnos.
- Las decisiones interactivas fueron influidas por los alumnos, tanto en el caso de la residente con experiencia como en el de la que carecía de ella. La primera recurrió, como fuente principal de información para tomar decisiones, a las expectativas que tenía acerca de la conducta y el aprendizaje de los alumnos; la segunda atendió más a la conducta verbal y no verbal de los mismos.

Hemos comprobado también, coincidiendo con Calderhead, que la biografía escolar influye en los modos y razones por las cuales los residentes se movilizan en el espacio del aula e intervienen con los alumnos. En nuestros casos, la residente que no tenía experiencia se paseaba por el salón dudando acerca de si debía o no intervenir en los grupos. La residente que contaba con experiencia docente pasaba por los grupos, intervenía en su dinámica y en el tratamiento que hacían del contenido.

[203] 1986, p. 436 y 444

Dice Calderhead que “en algunas investigaciones actualmente en curso, los alumnos en prácticas se encuentran a veces circulando por la clase después de haber comenzado una actividad. Cuando se les pregunta por las razones de su conducta, dan respuestas de tipo general, como ‘estaba viendo lo que hacían los niños’, o a veces comentan, ‘mi formador y el profesor de la clase esperaban verme circular, pero a veces siento como si me entrometiera en el camino de los niños’. Es interesante compararlo con el movimiento más justificado de algunos profesores con experiencia que lo explican diciendo que estaban tranquilizando la clase, ayudando a determinados niños, de los que sabían de antemano que se podían encontrar con dificultades, yendo a sitios determinados para hacer notar su presencia, o dirigiendo el trabajo de determinados niños o grupos. Mientras que el circular por la clase puede representar una actividad técnica en la que las funciones de la clase pueden ser cuidadosamente sintetizadas y orquestadas, el alumno en formación puede haber aprendido sólo a imitar las conductas de los profesores que había observado, y tener dificultades para integrarlas dentro de una actividad profesional racionalmente coherente y dotada de un propósito. Los alumnos en formación parecen sintonizar con una variedad de gestos y conductas como resultado de la observación de los profesores, pero pueden no saber emplear estas conductas de una forma apropiada”.[204]

En lo que respecta al **propio proceso de investigación**, creemos necesario agregar a la descripción realizada algunas reflexiones finales relacionadas con las dificultades y avances que experimentamos durante el proceso, y con cierres y aperturas que estimamos haber logrado.

En cuanto a los logros, entendemos que la investigación realiza algunos aportes para la comprensión de la construcción del conocimiento profesional durante la residencia de grado. Entendemos, también, que el proceso realizado respondió a los criterios de credibilidad especificados por Guba, citados por Zabalza[205], por cuanto hemos:

- trabajado durante un período prolongado y de manera continua,
- utilizado la triangulación de instrumentos, informantes y datos,
- utilizado material referencial, es decir, materiales escritos que subsisten y son susceptibles de ser revisados,

[204] 1986, p. 31 y 32
[205] 1991, p. 188 y 189

- recogido descripciones minuciosas y abundante material,
- realizado controles con los participantes de la investigación, con el director y el co-director, con expertos.

Estamos seguros de que en el material analizado podrían encontrarse otros aspectos desapercibidos por nosotros, o bien podría dársele un tratamiento distinto al que le hemos dado, lo que llevaría a otras conclusiones. "Pero esa es la grandeza y la limitación de las investigaciones cualitativas, el contexto de incertidumbre en el que el investigador acepta situarse".[206]

Podríamos mencionar que nos encontramos con algunas dificultades más objetivables, en tanto pudimos resolverlas a partir de aportes teóricos, consultas, instrumentos metodológicos a los que hemos podido recurrir. Ya describimos en las fases del proceso de investigación las dificultades y logros en el recorte del tema, en la selección de los casos, para reunir información acerca de los procesos metacognitivos, para construir analizadores que nos permitieran leer, organizar e interpretar el material reunido, para comunicar los resultados de la investigación.

Nos detuvimos también en el análisis de otras dificultades en las cuales nos sentimos subjetivamente implicados por llevar a cabo una investigación dentro del contexto de nuestra propia práctica. Describimos cómo intentamos superarlas y justificamos nuestras decisiones.

Pero también nos parece valioso expresar otras preocupaciones menos objetivables, aunque no por ello menos fuertes, ya que se constituyeron en tensiones permanentes de esta investigación. Las dudas, problematizaciones, incertidumbres, aspectos que investigamos en las prácticas de los residentes, también estuvieron presentes en esta investigación. Comprobamos que su abordaje y elaboración suponen un meta-análisis y generan conocimiento.

Tal como en el proceso de residencia, las dudas y problematizaciones precedieron a todas las acciones y las decisiones se tomaron a partir de la convicción de que siempre podía haber otras opciones, diferentes caminos, diversas interpretaciones. Asimismo, que las opciones por las cuales nos definíamos tendrían valor si se fundaban en dos grandes

[206] Zabalza, 1991, p. 189

pilares: por un lado, explicitar desde dónde hablamos, a qué nos referimos cuando decimos tal o cual cosa, y por otro, apoyarlo en el material de campo, fundamentándolo en lo observado.

Haciendo una valoración de los propios recursos, debemos decir con honestidad que tuvimos que luchar permanentemente con la propia formación -en mi caso, como profesora de Residencia-, atravesada por una visión normativa del rol. Para ello mantuvimos una actitud permanente de vigilancia metodológica y epistemológica, a partir de la cual descartamos todo juicio de valor y privilegiamos los registros de los propios actores, sin desconocer que la lectura también se hace siempre desde un lugar.

Volviendo una vez más a Jackson, nuestras propias dudas fueron alentadas con la lectura de un trabajo en el que el autor narra sus observaciones en un aula de primer grado, como parte del proyecto de investigación *La vida moral de las escuelas* y explicita sus propias dudas. Entonces se formula las siguientes preguntas:

"¿Tenía el desorden del aula alguna significación moral? ¿Era una forma de comunicar tácitamente a los alumnos que la pulcritud y el orden carecían de importancia? ¿Podría contribuir a explicar, por ejemplo, el caos que los alumnos tenían en el interior de sus pupitres? ¿O simplemente había sido una tontería de mi parte fijar mi atención en un asunto tan superficial? ¿Debí tomarme la molestia de anotar esta observación? ¿El hecho de haberme absorbido en este aspecto de la apariencia del aula dice en definitiva algo sobre mí?".[207]

A propósito de estos interrogantes, apunta: "Sentía yo que buscar la trascendencia moral de las cosas, signifique esto lo que signifique, me exigiría para observar lo que ocurría, alcanzar una sintonía más fina y un nivel de atención más esmerado que nunca antes había necesitado. Pero, al mismo tiempo, no estaba seguro de cuánto debía confiar en mis reacciones personales ante lo que presenciaba. Sospechaba que esto o aquello podían ser elementos significativos, pero ¿en qué medida eran útiles las sospechas? En realidad, uno de mis mayores recelos, por lo menos inicialmente, estuvo reservado para esa vocecita interior que continuaba diciéndome: 'sigue tus intuiciones'."[208]

[207] Jackson, 1999, p. 69
[208] Ib., p. 70

Estas reflexiones sobre las propias reflexiones que el autor realiza durante el proceso de observación, nos resultan representativas de las dudas, reflexiones y resoluciones que fuimos atravesando en el trayecto de esta investigación, las que habitualmente no suelen narrarse, a pesar de su valor formativo. Más adelante, el autor explicita la necesidad de confiar en uno mismo, para poder confiar en los casos que se están investigando y el rol que juegan nuestras percepciones para poder avanzar en una dirección determinada. Culmina el trabajo citado diciendo: "¿En qué detenerse y en qué reflexionar entre todas las imágenes y todos los sonidos que uno presencia?. Al llegar a este punto comienzo a recurrir a lo que dije antes acerca de la importancia de las corazonadas, las sospechas, las intuiciones y las demás sensaciones de este tipo. En resumen, la regla empírica parece ser: considera lo que te interesa. Sigue tu olfato. Pero para actuar según este consejo es necesario contar con una seguridad y una confianza en uno mismo que no es fácil ni alcanzar ni de mantener. Además, ¿cómo evitar el error cuando se sigue el olfato?".

"La respuesta trivial es, por supuesto, que uno no lo evita. Sentirse desorientado de vez en cuando es parte de la diversión, también, cuando las condiciones son las apropiadas. No obstante, una respuesta más seria apelaría a la educación de nuestras sensibilidades, a cómo aprendemos a aguzar nuestro aparato perceptivo y a cómo transformamos lo que sabemos y lo que leemos en hábitos cotidianos para observar y escuchar mejor". (Jackson, 1.999, 87).

Creemos habernos dejado llevar muchas veces, durante el proceso de desarrollo de esta investigación, por las corazonadas y el olfato. Tuvimos desorientaciones, seguridades y confianza, ejercitamos el hábito de intentar observar y escuchar cada vez mejor. Nos identificamos al respecto con las dudas de Jackson y de los residentes cuyas prácticas analizamos. Sentimos cierta satisfacción y gratitud por las ayudas recibidas, compartiendo el sentimiento de los residentes al finalizar la experiencia. Entendimos que las desorientaciones son parte del proceso y a veces logramos divertirnos con ellas. Muchas otras, nos produjo angustia porque, tal como les sucede a los residentes, las condiciones no son las apropiadas cuando se juega una acreditación de por medio, en un contexto de trabajo y de estudio no siempre estimulantes. De haber podido hacerlo, hubiésemos elegido divertirnos más, "saborear" más el proceso. La ansiedad por el producto no siempre lo permitió.

Creemos haber concretado el objetivo de describir e interpretar los procesos metacognitivos que llevan a cabo alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación en el período de su residencia y extraer conclusiones acerca de la construcción de conocimiento profesional durante el mismo. Sabemos que la complejidad, riqueza e importancia de ese período de la formación y de los procesos desarrollados durante el mismo, posibilita hacer un cierre parcial y la apertura de muchas otras problemáticas a investigar, del tipo:

¿Qué categorías didácticas utilizan los residentes durante sus observaciones?, ¿durante los registros de clases desarrolladas?, ¿en sus planes?, ¿en las justificaciones y reflexiones?

¿Cómo se construyen cada una de esas categorías durante la residencia?

¿Qué enseñanzas implícitas dejan las prácticas?

Por último, queremos explicitar algunas reflexiones acerca de objeciones que podrían realizarse, tanto al objeto de esta investigación, como al desarrollo de la misma, desde posiciones socio – críticas y desde otras concepciones de sujeto.

Sabemos que desde las posiciones socio – críticas suele cuestionarse que la investigación se centre en procesos cognitivos. Se sostiene que el análisis de dichos procesos supone siempre una posición ingenua respecto de los condicionantes socio – económicos y políticos que los sobredeterminan. Suelen, también, privilegiarse los análisis de los aspectos macro – estructurales: la institución y el contexto.

No compartimos esa perspectiva, pues consideramos que esa objeción parte de la falsa antinomia que opone los espacios micro a los macro, el aula a la institución y al contexto, desconociendo en definitiva lo que se dice sostener: los aspectos políticos de los micro – espacios. Y desconociendo también que, aún los componentes que aparecen tan subjetivos como el pensamiento del profesor, en el caso de esta investigación del profesor en formación, pueden analizarse desde posiciones ingenuas o críticas.

Como dato significativo de lo que queremos expresar, recordemos que Jackson en 1.968, a partir de la descripción de la vida en las aulas, construye un concepto tan político y crítico como el de currículum oculto. Como señala Jurjo Torres Santomé “Philip W. Jackson es uno de los primeros investigadores que verdaderamente llega a prestar gran atención a los comentarios que realizan los profesores y profesoras acerca de su propio trabajo como profesionales y a todo lo que sucede en realidad en el interior de las aulas.

Esto le permite advertir que la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que la mayoría del profesorado, así como muchos investigadores e investigadoras acostumbran a pensar. Hasta ese momento era frecuente constatar una especie de dicotomía entre las explicaciones de los acontecimientos que tenían lugar en los colegios y, más concretamente, en las aulas, según fuesen dados por profesionales de la investigación educativa o por los profesores y profesoras 'de a pie' y, no digamos ya, por el alumnado. Como muy bien lo reconoce J. M. Taquín (1.983), tanto P. N Jackson como todos aquellos investigadores e investigadoras con una gran preocupación mas clara hacia la práctica, demuestran una orientación respetuosa, incluso humilde, ante el papel de la práctica". (1.998, 17).

Dice, además: "Para comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cual es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos deciden y actúan. La profesionalidad del profesorado está ligada en buena medida, al grado en que puede hacer manifiestas estas teorías implícitas de acción". (1.998, 15).

En este sentido, compartimos el enfoque ecológico del análisis del pensamiento del profesor (Caride y Trillo Alonso, 1.983; Escudero Muñoz, 1.986), que ubica el mismo en el complejo entramado del contexto y de las condiciones que determinan el desarrollo del trabajo docente e influyen decisivamente en la manera en que piensa y asume la práctica. Entre otras cosas el enfoque ecológico ha contribuido a la superación de una concepción ingenua de la relación entre el cambio y el pensamiento del profesor.

Dice Escudero Muñoz: "Más recientemente, y merced a la construcción de perspectivas más dinámicas, más complejas, simbólicas, culturales y políticas, los procesos de cambio han empezado a ser vistos desde una concepción esencialmente problemática. Se trata de procesos no ajenos a influencias políticas y contextuadas, y, por lo mismo no exentos de conflictos de intereses y de confrontación de visiones, perspectivas e interpretaciones, en ocasiones, contrapuestas". (1.986, 190).

Creemos haber mantenido la necesaria vigilancia teórica para "superar los peligros de enfoques un tanto idealistas más obsesionados por dilucidar sólo las dimensiones psicológicas que condicionan el modo de pensar y obrar de las profesoras y profesores". (Torres Santomé, 1.998, 15).

Desde nuestra perspectiva teórica, evitamos el "enfoque psicologista del pensamiento de los profesores, que se extravíe en la contemplación y descripción fenomenológica de los procesos cognitivos que desarrollan los profesores y en las decisiones que toman", pues pierde de vista "la procedencia de los contenidos de esos procesos de pensamiento y el hecho de que, tanto los contenidos como los procesos de ese pensamiento son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas". (Gimeno Sacristán, 1.998, 200).

Por otra parte, desde la concepción psicoanalítica del sujeto, se podría objetar que los enfoques cognitivos desconocen los condicionantes inconscientes de las decisiones y de las acciones, pues sostienen que el sujeto es siempre un sujeto del deseo.

En este trabajo valoramos los aportes que las teorías socio-críticas y el psicoanálisis hacen a la formación docente. Pero la línea de análisis que orientó la investigación que sirvió de base a la redacción de esta tesis estuvo destinada a recuperar los aspectos intelectuales del trabajo docente, ya que forman parte de la centralidad de su práctica. Esta elección implica un posicionamiento teórico no necesariamente "en contra de", sino "desde un lugar determinado", lugar que creemos haber explicitado en este trabajo.

8- Bibliografía

- **Achilli**, E. (1.993). Notas del seminario "La investigación educativa y su impacto en el aula". Desarrollado por el Dpto de Pedagogía Universitaria de la Facultad de Cs. Bioquímicas y Farmacéuticas. U.N.R.
- Actas del 2º, 3º y 4º Congreso de Práctica Docente. (1992/94/96). Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- **Aebli**, H. (1982). Metacognición. Proyecto de investigación en colaboración con Marbach. Madrid. Narcea.
- **Aebli**, H. (1.988). Doce formas básicas de enseñar. Madrid. Narcea.
- **Aebli**, H. (1.991). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo. Madrid. Narcea.
- **Aebli**, H.; **Colussi**, G.; **Sanjurjo**, L. (1.995). Fundamentos de una didáctica operativa. Rosario. Homo Sapiens.
- **Alemany Arrebola**, I.; **Pérez García**, Ma. P.; y **Rojas Ruiz**, G. Los tutores y la función evaluadora: criterios de evaluación normalizadores. IV Symposium de prácticas sobre los tutores en el practicum. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Zabalza Beraza y Cid Sabucedo).
- **Alliaud**, A. y **Duschatzky** (compiladoras). (1.992). Maestros. Formación práctica y transformación escolar. Buenos Aires. Miño y Dávila..
- **Alonso**, L. (1.998). La mirada cualitativa en sociología. Madrid. Fundamentos.
- **Angulo Rasco**, J. F. (1.989). Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. Investigación en el aula Nº 167. España.
- **Ausubel,** D.; **Novak**, J. y **Hanesian**, H. (1.990). Psicología educativa. Madrid. Trillas.
- **Bachelard**, G. (1.975). La formación del espíritu científico. Buenos Aires. Siglo XXI.
- **Barco**, S. (1.996). La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica; en Camillioni y otros - Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires. Paidós.
- **Batllori**, R. y otros. (1.993). Reflexión en torno a la investigación y la docencia de las Didácticas Específicas. Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas

Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías).

- **Beillerot**, J. (1.996). La formación de formadores. Buenos Aires. Novedades Educativas. U.B.A
- **Bella de Paz**, L. (1.987). Aportes para la formación docente desde una teoría crítica de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. U.N.R.
- **Bella de Paz**, L. (1.988). Una propuesta curricular alternativa en la formación universitaria. Universidad Nacional de Rosario.
- **Berstein**, B. (1.993). La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control. Madrid. Morata.
- **Best**, F. Los avatares de la palabra pedagogía. Revista Perspectiva Nº 16. UNESCO.
- **Biddle**, B. (1.989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En Wittrock: La investigación en la enseñanza I. Barcelona. Paidós.
- **Blanco**, R. (1.982). La pedagogía de Paulo Freire. Madrid. Zero.
- **Blázquez Entonado**, F. (1.989). Los procesos reflexivos, mecanismo de integración práctica. II Symposium sobre la formación práctica de los profesores. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compilador: Zabalza, Beraza).
- **Blythe**, T. y otros. (1.999). La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires. Paidós.
- **Boffa**, S. J. (1.994). Notas del Seminario "Bases epistemológicas del curriculum", desarrollado por el Dpto. de Pedagogía Universitaria de la Facultad de Cs. Bioquímicas y Farmacéuticas. U.N.R.
- **Bogdan** y **Biklen.** (1.982). Qualitative Research for Education an Introduction to Theory an Methods. Boston. Allyn y Bacon.
- **Bourdieu**, P. y **Passeron**, J.C. (1.977). La reproducción. Barcelona. Laia.
- **Bravslasky** y **Birgin**. (1.992). Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- **Bruner**, J. (1.980). Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid. Pablo del Río Editor.

- **Burón Orejas**, J. (1.993). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Bilbao. Mensajero.
- **Calderhead**, J. (1.986). La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado. Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (compilador: Villar Angulo, L.).
- **Calsamiglia Blancafort**, H. y **Tusón Valls**, A. (1.999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona. Ariel.
- **Carr**, W. (1.989). ¿Puede ser científica la investigación educativa?. Investigación en el aula Nº 7. España.
- **Carr**, W. y **Kemmis**, S. (1.988). Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona. Martínez Roca.
- **Carr**, W. (1.990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona. Leartes.
- **Cazden**, C. (1.989). El discurso en el aula. En Wittrock: La investigación en la enseñanza III. Barcelona. Paidós.
- **Cebreiro López,** B. (1.993). La iniciación de una profesora novel como aprendizaje de la cultura de la enseñanza. En Coronel y otros: Cultura escolar y desarrollo organizativo. Universidad de Sevilla.
- **Cebreiro López**, B. (1.994). Influencias socializadoras en el centro de formación y en las prácticas preprofesionales. ¿Culturas profesionales distintas?. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).
- **Chalmers**, A. (1.986). ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?. Madrid. Siglo XXI.
- **Cid Sabucedo**, A.; **Domínguez Prieto**, E. y **Raposo Rivas**, M. (1.996). La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos. IV Symposium de prácticas sobre los tutores en el practicum. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Zabalza Beraza y Cid Sabucedo).

- **Clark**, C. y **Peterson**, P. (1.989). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock: La investigación en la enseñanza III. Barcelona. Paidós.
- **Claxton**, G. (1.987). Vivir y aprender. Madrid. Alianza.
- **Coll**, C. (1.983). Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid. Siglo XXI.
- **Coll**, C. (1.991). Psicología y curriculum. Barcelona. Paidós.
- **Colussi**, G. (1.995). Las investigaciones en metacognición. Reconsideraciones teóricas. En Aebli y otros: Fundamentos psicológicos de una didáctica operativa. Rosario. Homo Sapiens.
- **Contreras Domingo**, J. ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. Revista de Educación. Universidad de Málaga.
- **Contreras**, J. (1.991). Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid. Akal.
- **Contreras**, J. (1.997). La autonomía del profesorado. Madrid. Morata.
- **Courtés**, J. (1.997). Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación. Madrid. Gredos.
- **Criado del Pozo**, M. J.; **Calonge García**, A.; **Lago Bornstein**, J. C. (1.994). Un trabajo de observación como instrumento para adquirir parte del conocimiento profesional. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).
- **Davini**, M. C. (1.995). La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía. Buenos Aires. Paidós.
- **Davini**, M. C. (1.999). De aprendices y maestros. Enseñando y aprendiendo a enseñar. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. (Proyecto de investigación consultado en Internet, 2.000).
- **De Gregorio de Mac**, Ma. I. y **Rébola de Welti**, Ma. C. (1.996). Coherencia y cohesión en el texto. Plus Ultra.
- **de la Calle Velasco**, M. J.; y **González Rodríguez**, H. (1.994). El Practicum como instrumento innovador en los centros de formación del profesorado. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela.

Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).

- **De Prado,** D. (1.989). Modelos de prácticas en acción: retrospectiva y prospectiva. II Symposium sobre la formación práctica de los profesores. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compilador: Zabalza Beraza).
- **De Vicente Rodríguez**, P. (1.986). Análisis de las modificaciones introducidas por los profesores de EGB en las fases pre, inter y post-activa de la enseñanza, como consecuencia de su experiencia inmediata. Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (compilador: Villar Angulo, L.).
- **De Vicente Rodríguez**, P.; **Santaella**, C.; **Pérez García**, P. (1.993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas de los alumnos de magisterio. Revista Investigaciones Educativas Nº 22. Universidad de Granada.
- **Dewey**, J. (1.967). Democracia y educación. Buenos Aires. Losada.
- Diccionario de Ciencias de la Educación. (1.993). Madrid. Santillana.
- **Diker**, F. y **Terigi**, G. (1.997). La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires. Paidós.
- **Eco**, U. (1.995). Cómo se hace una tesis. técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Barcelona. Gredos.
- **Edelstein**, G. y **Coria,** A. (1.995). Imágenes e imaginación: iniciación en la docencia. Buenos Aires. Kapelusz.
- **Elliot**, J. (1.984). Métodos y técnicas de investigación - acción en la escuela. Documento presentado en el Seminario de Formación Docente. MEC. Málaga.
- **Elliot**, J. (1.990). La investigación - acción en el aula. Madrid. Morata.
- **Entel**, A. (1.985). Escuela y conocimiento. Buenos Aires. Flacso.
- **Entwistle**, N. (1.988). La comprensión del aprendizaje en el aula. Barcelona. Paidós.
- **Erickson**, F. (1.989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza II. En Wittrock: La investigación en la enseñanza I. Barcelona. Paidós.
- **Escolano**, A. y otros. (1.978). Epistemología y educación. Salamanca. Ed. Sígueme.

- **Escudero Muñoz**, J . M. (1.986). El pensamiento del profesor y la innovación. Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (compilador: Villar Angulo, L.).
- **Escudero Muñoz**, J.M. (1.994). Profesores y escuela ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?. Madrid. Ediciones Pedagógicas.
- **Everston**, C. (1.989). La observación como indagación y método. En Wittrock: La investigación en la enseñanza II. Barcelona. Paidós.
- **Escurra**, A. M. (1.990). Formación docente e innovación educativa. Buenos Aires. Aiqué.
- **Feldman**, D. (1.994). Ayudar a enseñar. Buenos Aires. Aique.
- **Fernández Pérez**, M. (1.986). Evaluación y toma de decisiones: posibles ámbitos de investigación desde la economía del pensamiento del los profesores. Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (compilador: Villar Angulo, L.).
- **Ferrater Mora**. (1.969). Diccionarios de la Filosofía. Buenos Aires. Sudamérica.
- **Ferry**, G. (1.990). El trayecto de la formación. México. Paidós.
- **Flavell**, J. (1.993). El desarrollo cognitivo. Madrid. Visor.
- **Follari**, R. (1.982). Interdisciplinariedad. México. Ed. Azcapotzalco.
- **Follari**, R. (1.992). Práctica educativa y rol docente. Buenos Aires. Aique.
- **Forni**, **Gallart** y **Vasilachis de Gialdino**. (1.992). Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- **Freire**, P. (1.970). La pedagogía del oprimido. Montevideo. Tierra Nueva.
- **Freire**, P. (1.974). Concientización. Buenos Aires. Ediciones Búsqueda.
- **Freire**, P. (1.987). Educación y cambio. Buenos Aires. Búsqueda.
- **Gallart,** M.A. (1.992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. En Forni y otros: Métodos cualitativos. La práctica de la investigación. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- **Gardner**, H. (1.987). La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona. Paidós.

- **García Redondo**, T.; **Aragües Bornaechea**, Ma. L.; **Moraza Herrán**, J. L.; y **Ruesga Ramos,** P. (1.996). Las guías de observación y los inventarios. Guía de observación de alumnos en prácticas para maestros tutores: una herramienta básica para la reflexión y un posible punto de partida para la formación de tutores. IV Symposium de prácticas sobre los tutores en el practicum. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Zabalza Beraza y Cid Sabucedo).
- **García Ruso**, H. (1.994). Guía de observación: su papel como instrumento para la preparación de profesionales reflexivos. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).
- **Gimeno Sacristán**, J. (1.983). El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de la formación del profesorado. Educación y Sociedad. Nº 2.
- **Gimeno Sacristán**, J. y **Pérez Gómez**, A. I. (1.983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Barcelona. Akal.
- **Gimeno Sacristán**, J. **y Pérez Gómez**, A. I. (1.995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- **Giroux**, H. (1.990). Los profesores como intelectuales. Madrid. Paidós.
- **Glaser** y **Strauss** (1.967). The discovery of grounded theory. Strategy for qualitative research. New York. Ed. Aldine.
- **Glaser**, R. (1.978). Advances in the methodology of grounded theory. Theoretical sensitivity. San Francisco. The Sociology Press.
- **Gonzalez**, F. Acerca de la metacognición. Internet. E-mail: fognzale@dino.conicit.ve (fecha de consulta: Octubre 2.000).
- **González Rey**, F. (1.999). La investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos. Sao Paulo. Educ.
- **González Sanmamed**, M. (1.993). El aprendizaje de la enseñanza: como valoran los futuros profesores la formación recibida. Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías).

- **González Sanmamed**, M. (1.993). El desarrollo del conocimiento de un profesor durante su formación inicial. Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías).
- **González Sanmamed**, M. (1.994). Aprender a enseñar: mitos y realidades. A. Coruña. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- **González Sanmamed**, M. (1.995). Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona. PPU.
- **Habermas**, J. (1.992). Ciencia y técnica como "ideología". Madrid. Tecnos.
- **Hargreaves**, A. (1.996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid. Morata.
- **Hernández Piva**, F. (1.993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. España. Rev. Investigación. Ed. Nº 22.
- **Hernández Pizarro**, L.; y **Caballero**, A. (1.994). Evolución de la modalidad de reflexión en las justificaciones docentes de los profesores de prácticas. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).
- **Hessen**, J. (1.965). Teoría del conocimiento. Losada. Buenos Aires.
- **Jackson**, P. (1.992). Enseñanzas implícitas. Buenos Aires. Amorrortu.
- **Jackson**, P. (1.998). La vida en las aulas. Madrid. Morata.
- **Jiménez Gámez**, R. (1.994). Los constructos de una investigación sobre prácticas de enseñanza. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).
- **Juri**, L. (1.999). El psicoanalista neutral ¿un mito?. Rosario. Homo Sapiens.
- **Kirck** y **Miller** (1.986). Confiabilidad y validez en la investigación cualitativa. California. Sage University.
- **Kosik**, K. (1.990). Dialéctica de lo concreto. México. Grijalbo.
- **Khun**, T. (1.975). La estructura de las resoluciones cientificas. Madrid. Fondo de Cultura Económica.
- **Lapassade**, G. (1.985). Grupos, organizaciones e instituciones. España. Gedisa.

- **Leiva**, M. (1.993). Notas del Seminario "Introducción a nociones de estadística". Dpto de Pedagogía Universitaria de la Facultad de Cs. Bioquímicas y Farmacéuticas. U.N.R.
- **Lindsay**, D. y **Norman**, D. (1.975). Procesamiento de información humana. Madrid. Tecnos.
- **Litwin**, E. (1.993). Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta-analíticas. Buenos Aires. Revista Nº 3 del IICE – UBA. Miño y Dávila.
- **Litwin**, E. (1.997). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Paidós.
- **López Díaz**, M. (1.993). Observación y didáctica. Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías).
- **Maingueneau**, D. (1.980). Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas. Buenos Aires. Hachette.
- **Marcelo García**, C. (1.986). Pensamientos pedagógicos de la planificación y la enseñanza interactiva de profesores de E.G.B. Con experiencia y sin experiencia. Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (compilador: Villar Angulo, L.).
- **Marcelo García**, C. y **Mingorance**, P. (1.992). Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Formación inicial y permanente. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- **Marcelo García**, C. (1.992). La investigación sobre formación del profesorado: métodos de investigación y análisis de datos. Buenos Aires. Cincel.
- **Marcelo García**, C. M.; **Mayor Ruiz**, C. (1.994). Las etapas de preocupaciones en los profesores principiantes: un estudio sobre los procesos de cambio de los profesores de los niveles educativos de infantil, primaria, secundaria y universidad. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).

- **Marcelo García**, C. y otros. (1.993). Planificación y toma de decisiones de alumnos en prácticas. Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías).
- **Martínez Sánchez**, A. (1.986). El interaccionismo simbólico como vía de aproximación al pensamiento del profesor. Un estudio empírico sobre la tarea docente. Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (compilador: Villar Angulo, L.).
- **Martínez Santos**, S.; y **Martin Bris**, M. (1.994). Reflexión sobre las prácticas de enseñanza desde el apoyo, la implicación y el compromiso. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).
- **Mayor**, J.; **Suengas**, A.; **González Marqués**, J. A. (1.993). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid. Síntesis.
- **Mc Ewan**, H. y **Egan**, H. (1.998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires. Amorrortu.
- **Mead**, M. (1.993). Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Buenos Aires. Editorial Planeta.
- **Meneguzzi**, A. y **Gagliardi**, V. (1.996). Metacognición y estrategias de aprendizaje. Universidad Nacional de Río Cuarto. Dpto. de Ciencias de la Educación.
- **Menin**, O. (1.983). "Consideraciones sobre el trabajo de campo en psicología educativa", en Documento de trabajo Nº 4. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA.
- Ministerio de Cultura y Educación de la nación. Relevamiento de investigaciones educativas.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Dirección de Educación Superior, Perfeccionamiento Docente, programación y Desarrollo Curricular.

Programa de Investigación Educativa. Relevamiento de acciones institucionales. 2.000 (CD entregado a las instituciones educativas).

- **Molina Ruiz**, E.; **de Vicente Rodríguez**, P. S. **Fernández Cruz**, M. (1.994). Los diarios, instrumentos de formación en las prácticas de enseñanza. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).
- **Montero Mesa**, L. (1.986). Pensamiento de los profesores, investigación cualitativa y formación de profesorado. Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (compilador: Villar Angulo, L.).
- **Montero Mesa**, L. y **Cebreiro López**, B. (1.988). El pensamiento del profesor novel: análisis de las interacciones entre el profesor novel y las instituciones. En Marcelo García: Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- **Montero Mesa**, L. (1.988). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. En la formación práctica de los profesores. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- **Montero Mesa**, L. (1.989). Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado. II Symposium sobre la formación práctica de los profesores. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compilador: Zabalza Beraza).
- **Montero Mesa**, L. y **González Sanmamed**, M. (1.994). Los contenidos formativos del Practicum: qué se puede aprender en las prácticas. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).
- **Nickerson**, **Perkins** y **Smith**. (1.989). Enseñar a pensar. Barcelona. Paidós.
- **Ontoria, A.** y otros (1.993). Mapas conceptuales- Madrid- Narcea.
- **Pérez Gómez**, A. (1.984). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. Madrid. M.E.C.

- **Pérez Gómez**, A. (1.993). La interacción teoría - práctica en la formación docente. Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas Especificas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías).
- **Pérez Gómez**, A. (1.997). Historia de una reforma Educativa. Sevilla. Díada.
- **Pérez Ríos**, J. (1.994). Avances en la comprensión del problema de las prácticas de enseñanza a través de un proceso de investigación - acción. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).
- **Perrenoud**, P. (1.995). La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid. Morata.
- **Piaget**, J. (1.969). Psicología y Pedagogía. Buenos Aires. Ariel.
- **Piaget**, J. (1.977). Seis estudios de psicología. Barcelona. Seix Barral.
- **Poggi**, M. y otros (1.995). Apuntes para la gestión curricular. Buenos Aires. Kapeluzs.
- **Popkewitz**, T.(1.994). Sociología política de las reformas educativas. Madrid. Morata.
- **Portolés**, J. (1.998). Marcadores del discurso. Barcelona. Ariel.
- **Postic**, M. y **De Ketele**, J. M. (1.992). Observar las situaciones educativas. Madrid. Morata.
- **Pozo**, J. (1.990). Estrategias de aprendizaje. En Palacios, Marchesi y Coll. Desarrollo psicológico y educación. Tomo I. Psicología Evolutiva. Madrid. Alianza
- **Pozo**, J. (1.993). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Narcea.
- **Rinaudo**, M. C. (1.993). Metacognición. En Lectura y Vida. Año 14, Nº 3. U.N.R.C.
- **Rivière**, A. (1.987). El sujeto de la Psicología Cognitiva. Madrid. Alianza.
- **Rodrigo**, **Rodríguez** y **Manero**. (1.993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid. Visión
- **Rodríguez**, R. I.; **Mir**, M. L.; **Roselló**, M. R.; **Riera**, Ma. (1.989). Percepción de las prácticas por parte de los alumnos de Magisterio: sus expectativas antes y

después. II Symposium sobre la formación práctica de los profesores. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compilador: Zabalza Beraza).

- **Rosales**, C. (1.998). Aproximación a la función docente. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- **Rosales**, C. (1.998). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid. Narcea.
- **Rosenshine**, B. y **Stevens**, R. (1989). Funciones docentes. En Wittrock: La investigación en la enseñanza III. Barcelona. Paidós.
- **Rubio Asencio**, E. **Noguera Arrom**, J. (1.994). Situaciones generadoras de "ansiedad" en los estudiantes de magisterio durante su periodo de prácticas. III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa; Cebreiro López y Zabalza Beraza).
- **Samaja**, J. (1.992). La combinación de métodos: pasos para una comprensión dialéctica del trabajo interdisciplinario. Buenos Aires. Rev. Educación Med. Salud. Vol. 26 Nº 1.
- **Sanjurjo**, L. (2.000). Los procesos de socialización profesional en las instituciones educativas. En La escuela por dentro y el aprendizaje escolar. Rosario. Homo Sapiens. (compiladores: Boggino, N. y Avendaño, F.).
- **Sanjurjo**, L. (1.993). La práctica educativa desde múltiples lecturas. Espacios Nº 4. U.N.R.
- **Sanjurjo**, L. **Vera**, M. T. (1.994). El aprendizaje significativo y la enseñanza en el Nivel Medio y Superior. Rosario. Homo Sapiens.
- **Schön**, D. (1.992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Paidós.
- **Schuster**, F. (1.992). El método de las ciencias sociales. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- **Schwab**, J. (1.983). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal.
- **Shavelson**, R. (1.986). Toma de decisiones interactivas: algunas reflexiones sobre los procesos cognoscitivos de los profesores. Actas del I Congreso Internacional

sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (compilador: Villar Angulo, L).

- **Shavelson**, R. y **Stern**, P. (1.983). Investigación sobre el pensamiento del profesor: sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: La enseñanza su teoría y su práctica. Barcelona. Akal.
- **Shulman**, L. (1.989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock: La investigación en la enseñanza. Barcelona. Paidós.
- **Shulman**, L. (1.993). Renewing the Pedagogy of teacher education: the impact of subject - specific conception o teaching. Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías).
- **Sirvent**, M. T. (1.989). Investigación participante: mitos y modelos. Cuadernos de investigación I. Instituto de Ciencias de la Educación. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- **Sirvent**, M. T. (1.994). Notas del Seminario - Taller de metodología de la investigación social y educativa. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. U.N.R.
- **Sirvent**, M. T. (1.999). Cultura popular y participación social. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- **Stake**, R. E. (1.998). Investigación con estudio de casos. Madrid. Morata.
- **Stenhouse**, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid. Morata.
- **Stone Wiske**, M. (compiladora) (1.999). La enseñanza para la comprensión. Buenos Aires. Paidós.
- **Strauss** y **Corbin** (1.991). Elementos básicos de la investigación cualitativa. Generando teoría a partir de los datos. Procedimientos y técnicas. The International Publishers. Newbury Park London. New Delhi.
- **Taborga**, H. (1.991). Cómo hacer una tesis. México. Grijalbo.
- **Taylor** y **Bogdan** (1.992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona. Paidós.

- **Torres Santomé**, J. (1.998). Prólogo en Jackson: La vida en las aulas. Madrid. Morata.
- **Trillo Alonso**, F. y **Caride**, J. (1.983). El paradigma ecológico en la investigación educativa. Revista Enseñanza Nº 1. Ediciones Universidad de Salamanca.
- **Trillo Alonso**, F. (1.988). Metaevaluación: hacia una contrastación empírica de las hipótesis de la sociología del currículo. IV Seminario de Modelos de Investigación sobre Evaluación de Centros. Santiago de Compostela.
- **Trillo Alonso**, F. (1.989). Metacognición y enseñanza. Revista Interuniversitaria Nº 7. Universidad de Salamanca.
- **Trillo Alonso**, F. (1.992). El pensamiento del alumno: clases para el diseño del curriculum y para su desarrollo en el marco de la reforma en Marcela Mingorance - Pensamiento del profesor y desarrollo profesional. Sevilla. Servicio de publicaciones.
- **Trillo Alonso**, F. (1.994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. Barcelona. Cuadernos de Pedagogía Nº 228.
- **Trillo Alonso**, F. (1.995). La evaluación mediante heurísticos de un aprendizaje autónomo. Innovación Educativa Nº 5. Universidad de Santiago de Compostela.
- **Trillo Alonso**, F. (1.997). Reflexiones sobre la autoevaluación y el desarrollo profesional. Madrid. Innovación Educativa Nº 7. Universidad de Santiago de Compostela.
- **Van Dijk**, T. (1.983). La ciencia del texto. Buenos Aires. Paidós.
- **Vasilachis de Gialdino**, I. (1.992). Métodos cualitativos I. Los problemas técnico - epistemológicos. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- **Vélez**, G (1.996). La metacognición. Consideraciones epistemológicas. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año V. Nº 8. UBA.
- **Vera**, R. (1.988). orientaciones básicas de los talleres de educadores. Cuadernos de formación docente Nº 7. U.N.R.
- **Villar Angulo**, L. (1.986). Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores. Actas del Congreso Internacional sobre pensamiento de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- **Villar Angulo**, L. (1.986). Pensamientos de los profesores y toma de decisiones. I.C.E. Sevilla.
- **Villar**, L. M. (1.989). Investigaciones en curso sobre el tema de prácticas. II Symposium sobre la formación práctica de los profesores. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compilador: Zabalza Beraza).
- **Wheeler**, C y **Schanzler**, R (1.998). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Seminario taller. Rosario. IES "Olga Cossettini".
- **Wittrock**, M.(1.989). La investigación en la enseñanza. Tomos I, II y III. España. Paidós.
- **Woods**, P. (1.987). La escuela por dentro. Buenos Aires. Paidós.
- **Yinger**, R. (1.989). Investigación sobre el conocimiento y el pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (compilador: Villar Angulo, L.).
- **Zabalza Beraza**, M. A.(1.985). Condiciones metodológicas derivadas del análisis comunicacional de la enseñanza. Salamanca. Rev. de Enseñanza Nº 3.
- **Zabalza Beraza**, M. A.; **Montero Mesa**. L.; **Álvarez Núñez**. R. (1.986). Los diarios de los alumnos de Magisterio en prácticas como instrumento de formación profesional. Actas del I Congreso Internacional sobre pensamientos de los profesores y toma de decisiones. Huelva. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. (compilador: Villar Angulo, L.).
- **Zabalza Beraza**, M. A. (1.988). Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico. Salamanca. Revista Didáctica.
- **Zabalza Beraza**, M. A. (1.989). Teoría de las Prácticas. II Symposium sobre la formación práctica de los profesores. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compilador: Zabalza Beraza).
- **Zabalza Beraza**, M. A. (1.991). Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Barcelona. P.P.U.
- **Zabalza**, M. A. (1.993). La formación en alternancia como respuesta a la relación teoría - practica: Dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos

años. Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías).

- **Zabalza Beraza**, M. A. y **Cid Sabucedo**, A. (1.996). El tutor de prácticas: un perfil profesional. IV Symposium de prácticas sobre los tutores en el practicum. Universidad de Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones. (Compiladores: Zabalza Beraza y Cid Sabucedo).
- **Zeichner**, K. (1.985). Didáctica de la socialización del profesorado. España. Revista de Educación Nº 277.
- **Zeichner**, K. (1.987). Enseñanza reflexiva y experiencia de aula en la formación del profesorado. España. Revista de educación Nº 282.
- **Zeichner**, K. (1.992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En Estebaranz. A y Sánchez García. V. Pensamientos de los profesores y desarrollo profesional. Sevilla. Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- **Zeichner**, K. (1.995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. A Coruña. España. Morata.
- **Ziperovich**, C. (1.996). La formación docente en las teorías cognitivas del aprendizaje para el desarrollo de los conocimientos científicos. Córdoba. Congreso Internacional de Educación.